تعليم اللغة العربية
والتعليم المتعدد

إشراف : عبد القادر الفاسي الفهري

إعداد : كنـــزة بنعمر

فاطمة الخلوفي



ماي 2002



الجزء الأول

منشــورات معــهــد الدراســات والأبحــاث للتــعــريب بــالربــاط

تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد

إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري

إعداد: كنـــزة بنعمر

فاطمة الخلوفي

ماي 2002

منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط

تصدير

نظم معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الفترة الممتدة بين 7 و 9 مارس 2000 ندوة وطنية خصصت للموضوع التالي:

تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد

وقد قامت هذه الندوة بعرض ودراسة الإشكالات النظرية والتطبيقية التي تطرحها المسألة اللغوية في التعليم بحدة. فمن المعلوم أن مسألة اللغة تقترن بها مسألة اختيار الخطط والمناهج، وتوفير الظروف والآليات الملائمة لإنجاح العملية التعليمية. فلغة التعليم تطرح في ارتباطها بالتدريس عبر المواد، وفي علاقتها بدور الإنماء اللغوي والمعرفي والفكري/التفكيري، وإيصال المعارف، وفي مدى انصهارها في تعدد لغوي قد يتيح التفتح والتلاقح، شريطة الاتزان والانسجام.

إن أي تعليم لغوي متعدد ينبغي أن يقوم أولا على تمكين الطفل المغربي من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية في سن مبكرة تلافيا للانعكاسات السلبية للازدواجية على النمو اللغوي والمعرفي، والشروع في تعليم اللغات الأجنبية في سن لاحقة متأخرة، بعد أن يكون المتعلم قد ضلع في لغة هويته وفكره وثقافة مجتمعه بصفة كافية، لا تعيق نموه، ولا تتسبب في اضطراب قدراته، حيث تكون اللغة لغة بناء المعارف، واكتشاف العالم، ولغة الإبداع والخيال، ولغة الترفيه. ويسهر المختصون في ميدان التعليم على خلق الظروف الملائمة وتوفير الأدوات اللازمة التي تساعد على تبليغ المعرفة الضرورية للمتعلم في ميادين

مختلفة. ويمثل الكتاب المدرسي والمنهج التربوي والوسائل الديداكتيكية أهم ركائز العملية التعليمية.

وقد انكبت الندوة على دراسة جوانب متعددة من الإشكالات المطروحة، مستندة إلى المحاور التالية:

- إشكال التعليم في الوسط المغربي
- تعليم اللغة العربية: تقييم ومقارنة
- خطط ومناهج تعليم اللغة العربية
- وسائط وآليات تعليم اللغة العربية
- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية
- تكوين الملقن
- تعميم اللغة العربية والتعليم المتعدد
- الطرق الجديدة للتعليم، بما فيها التعليم المتعدد

ويسعدنا أن نقدم هنا بعض نصوص وقائع هذه الندوة. ولا يفوتنا أن نتوجه بالشكر الجزيل إلى الفريق الذي ساعد في مراجعة الأبحاث وخاصة الأساتذة محمد غاليم وكترة بنعمر وفاطمة الخلوفي وماجدولين النهيي وعبد الرزاق تورابي وخالد الأشهب ومحمد الراضي وأحمد بريسول وثريا خربوش وسمية الزاهد وعائشة الناصري. ونشكر أيضا الفريق المكلف بالتصفيف، بتنسيق الأستاذة بشرى بوعبيد. كما نشكر السيد يوسف الزعيم وفريقه بالمطبعة.

عبد القادر الفاسي الفهري

المحتوى

تصدير

الجزء الأول

مناهج تعليم اللغة العربية

يعقوب أحمد الشراح
المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية، الكويت

مناهج اللغة العربية في المرحلة الجامعية

مقدمة

إن اللغة ليست فقط إحدى ركائز الهوية الوطنية والقومية، وإنما هي في الحقيقة الغاية المثلى للمحافظة على قيم وأخلاق معينة، وهي الوحدة الأساسية التي تجمع بين مجموعة من الناس الذين يتشاركون تاريخا وحضارة - بل ودينا واحدا.

واللغة العربية، شأنها في ذلك شأن اللغات الأخرى في العالم، تمثل إحدى ركائز الهوية الوطنية والقومية ؛ فالعناية بها والاهتمام بتطويرها يعد ضرورة أساسية لسلامة التنظيم القيمي للشخصية الوطنية والقومية. وبالإضافة إلى ذلك؛ أهمية العناية باللغة العربية في المحافظة على القيم الدينية والأخلاقية، وهي الوسيلة الأساسية لوحدتها وترابطها. ومع التغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع العربي نتيجة للتغيرات السريعة في المعرفة الإنسانية، ووسائل نقل هذه المعلومات والمعارف، والانبهار الشديد بما تنتجه الحضارة العالمية بشكل عام،

والحضارة الغربية على وجه الخصوص، وما تطرحه في الحياة العامة من اهتمامات فكرية ومهنية جديدة.

1. فكرة البحث وأهمية الدراسة

إن الوضع العام لواقع اللغة العربية يواجه تهديدا خطيرا، له أثره على قيمة اللغة العربية كمهنة وكممارسة في الحياة اليومية ؛ ومن هذه القضايا ابتعاد الطلبة عن الالتحاق بتخصص اللغة العربية في الجامعات العربية، وهذا هو المقصود بمعنى "العزوف".

ومن هذا المنطلق، جاء هذا البحث ليكون إسهاما من الإسهامات المتعلقة بدراسة عزوف الطلبة عن دراسة اللغة العربية والتخصص فيها كمهنة مستقبلية.

ولا يفوتنا الإشارة إلى أن دراسة اللغة العربية في المرحلة الجامعية وما قبل الجامعية تمثل الأساس لعملية التعريب، وهي التحدي الأكبر الذي تواجهه الأمة العربية في بداية القرن الحادي والعشرين، فمع ظهور عصر المعلوماتية والنظام العالمي الجديد، لن تقوم لأمتنا قائمة سوى بالتمسك بلغتنا العربية الخالدة، ونحن في المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية بدولة الكويت نبذل قصارى جهدنا لدفع عجلة التعريب قدما، ونحاول إثراء المكتبة العربية

بالعديد من الكتب الدراسية والمجلات الطبية باللغة العربية، بالإضافة إلى بناء عدد من المعاجم الطبية العربية التي تعد لبنة في صرح عملية التعريب.

1.1. *حدود البحث*

يقتصر موضوع بحثنا على التعليم الجامعي ومخرجاته، فهناك عزوف شديد عن دراسة اللغة العربية ويمكن للباحث أن يلمس هذا العزوف من معايشة الطلبة والأساتذة في أقسام اللغة العربية بالجامعات العربية، ونتخذ مثالا على ذلك دراسة اللغة العربية في جامعة الكويت .

2. خريجو أقسام اللغة العربية بجامعة الكويت؛ بيانات إحصائية

نلاحظ أن عدد الخريجين المتخرجين في قسم اللغة العربية يقل تدريجيا عاما بعد عام، فلو أخذنا الفترة من 80 – 81 نجد أن 36 خريجا فقط في هذا العام الجامعي. وعندما نصل إلى عام 95 – 96 نجد أن في هذا القسم يتدنى عدد الخريجين فيصل إلى 32 خريجا وهو في تناقص مستمر.

وفي عام 96 – 97 رجعت إلى آخر عدد من الخريجين من قسم اللغة العربية فوجدت أنه 27 خريجا كما أن عدد المتسربين من قسم اللغة العربية في تزايد مستمر.

والسبب هو أن هناك عددا كبيرا من المقبولين في قسم اللغة العربية انتسبوا إليه بغير رغبتهم، لذا، فهم يتحينون أي فرصة للانتقال والتحول إلى قسم آخر.

وبالنسبة إلى أعداد مدرس اللغة العربية في المراحل المختلفة نجد أيضا حاجة وزارة التربية مستمرة والعدد يتناقص وحاجتها إلى المزيد من المدرسين المتخصصين في اللغة العربية تزيد.

ويقع العبء الأول في تخريج المتخصصين في اللغة العربية على قسم اللغة العربية في كليتي الآداب والتربية، وكذلك كليات التعليم التطبيقي..

والواقع أن عدد الخريجين قليل جدا لا يتناسب مع الحاجة التي تحتاجها وزارة التربية، في المدارس المختلفة. وبمراجعة دراسة أجريت في الكويت، لخص الباحث أسباب الرغبة عند الدارسين للغة العربية في أمرين هما :

أ) لأنها لغة القرآن الكريم.

ب) لأنها وعاء للثقافة ورباط قومي..

أما أسباب العزوف عند هذه العينة فقد وجد أنها:

1. كراهية من قاموا بتدريسها لهم.
2. عدم اهتمام المجتمع بها.
3. لا تهيئ مستقبلا جيدا للدارسين.

وللتغلب على هذه الجوانب السلبية، اقترحت الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع مجموعة من التوصيات التي قد تفيد بهذا الخصوص، نذكر منها:

1. عمل اختبارات ومقاييس لتحديد ميول واهتمامات الطلاب، وذلك عند التحاقهم بأقسام اللغة العربية.
2. التأكيد على ضرورة التحدث باللغة العربية الفصحى أثناء الدرس، بالنسبة للمعلم والمتعلم.
3. العمل على تبسيط المادة بطريقة تتفق وميول الطلاب، واستخدام الأساليب الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية.
4. أن تقدم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص، ومن خلال محتوى جيد للمادة بحيث تتكامل فيه تدريس الفروع المختلفة للغة العربية، مثل (النقد، البلاغة. النحو والصرف...)
5. عودة دروس الخط والإملاء، ولا يستهين أحد بذلك، فقد كانت مادة الخط والإملاء في دار العلوم من المواد الرئيسية، مادة نجاح ورسوب.
6. ضرورة إعداد معلم العربية إعداداً جيداً، بحيث يتم ذلك عن طريق الإعداد التتابعي (في كليات المتخصصة ثم يدرس بعد المرحلة الجامعية دراسات تربوية، تؤهله مهنياً).

1.2. ما بعد التخرج؛ نظرة لواقع تدريس اللغة العربية بالكويت

نظرا لأن بحثنا يقتصر على دارسي اللغة العربية في جامعة الكويت، وجميعهم من الكويتيين، فقد قمنا بمقارنة أعداد مدرسي اللغة العربية الكويتيين إلى غيرهم من الجنسيات الأخرى، استرشادا بإحصاءات وزارة التربية للمدرسين العاملين في الميدان التربوي بالمدارس الحكومية، فوجدنا أن عدد مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلتين: المتوسطة والثانوية من الكويتيين كما هو مبين في الجدول التالي:

بيان بأعداد هيئة التدريس باللغة العربية [من الكويتيين] موزعين حسب المراحل للعامين الدراسيين 95/96 و96/97.

البيان		المجموع حتى.. 95/1996	المجموع حتى.. 96/1997	الذين عينوا في 96/1997
المرحلة المتوسطة	ذكور	39	43	4
	إناث	242	260	18
المرحلة الثانوية	ذكور	16	17	1
	إناث	97	110	13

ونظرا للتزايد المستمر في أعداد الطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تحتاج الوزارة سنوياً إلى ما معدله (97) مدرساً، و(112) مدرسة من هذا التخصص لمواجهة النمو السنوي.
ويقع عبء هذا النقص الكبير في أعداد مدرسي اللغة العربية من الكويتيين، على قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وكلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

2.2. *رأي الطلبة في الكويت حول دراسة اللغة العربية كتخصص جامعي*

أجري استطلاع بين الطلبة في الكويت حول اهتمامهم بدراسة اللغة العربية كتخصص جامعي، وقد شمل هذا الاستطلاع عينات مختلفة : طلبة الثانوية العامة في المقررات والنظام العام، وطلبة الجامعة في الكويت في التخصصات المختلفة، طلبة اللغة العربية، وخريجي قسم اللغة العربية، بالإضافة إلى عينة من المتخصصين في مجال اللغة العربية.

ويمكن تلخيص نتائج هذا الاستطلاع فيما يلي:
1. أننا نجد نسبة عالية من طلبة الثانوية العامة ترغب في الالتحاق بعد الثانوية بالجامعة ونسبة الإناث الرغبة عندهم أعلى من نسبة الذكور.

2. تأتي كلية الآداب كرغبة لهؤلاء الطلبة في المرتبة الثانية.

3. قسم اللغة العربية كرغبة مفضلة لهؤلاء الطلبة في المرحلة الثانوية، يـــأتي في المرتبة الرابعة بعد أقسام علم النفس واللغة الأنجليزيـــة والجغرافيـــا في ضـــوء المتغيرات المعنية كهذه العينة،وكذلك الميل الشخصي..

3. أسباب العزوف عن دراسة اللغة العربية

إن اللغة العربية هي اللغة التي نتحدث بها وهي لغة القرآن الكريم، لذلـــك فهي تأتي في المرتبة الأولى، أما عدم رغبة الطلبة في مرحلة الثانوية في الالتحاق بقسم اللغة العربية فيبدأ لعدة أسباب ذكرتها العينة،وهي:

1. عدم وجود الميل للغة العربية.
2. صعوبة القواعد النحوية والإعرابية.
3. صعوبة مناهج مادة اللغة العربية.
4. هناك أسباب أخرى، تأتي بنسب أقل، بعد هذه الأسباب الرئيسية.

أما بالنسبة لطلبة الثانوية فقد سئلوا عن الوسائل المشجعة لدراسة اللغة العربيـــة وحددوا عددا منها أبرزها ما يلي:

أ) تبسيط مناهج اللغة العربية.

ب) الترغيب منذ الطفولة في هذه اللغة.

ج) تحسين أساليب تدريس اللغة العربية.

وهناك جوانب أخرى مذكورة - بالنسبة لطلبة جامعة الكويت (قسم اللغة العربية)، وهي أننا نجد أن 80 % من طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب راضون عن التحاقهم بهذا القسم ولكن لا يغيب عنا عدد هؤلاء، فالعدد قليل جدا في قسم اللغة العربية.

أما عن أسباب الرضا عندهم فهي:

1. الميل والرغبة في الالتحاق لأنها لغة القرآن إلى غير ذلك من الأسباب الأخرى.
2. كلما يتقدم عمر الطالب يزيد الميل لديه إلى دراسة هذه اللغة.
3. كلما تقدم الطالب بالمراحل اللاحقة نجد فارقا بين الطالب الذي هو في السنة الأولى وبين الذي في السنة الثالثة أو الرابعة.

أما بالنسبة للقسم الذي يفضل الالتحاق به طلبة اللغة العربية الذين هم غير راضين عن اختيارهم، فينحصر في قسم الشريعة وأصول الدين وذلك يأتي في المرتبة الأولى عند الراغبين في الانتقال من قسم اللغة العربية إلى أقسام أخرى.

ويقدم طلبة قسم اللغة العربية مجموعة من المقترحات تنصب على المناهج وعلى طرق التدريس والحوافز المادية والاهتمام باللغة العربية.

وبالنسبة لطلبة جامعة الكويت من غير قسم اللغة العربية نجد أن 80 % من طلبة كليات الجامعة راضون عن أقسامهم.

وللأسف الشديد نجد أن الطلبة الذين هم غير راضين عن الالتحاق بأقسامهم المختلفة لا يكون قسم اللغة العربية ضمن اختياراهم من الأقسام التي يفضلون الالتحاق بها.

والمقترحات التي قدمها طلبة الجامعة في بعض الأحيان نجدها متقاربة مع مقترحات الترغيب عند طلبة قسم اللغة العربية بالنسبة لخريجي قسم اللغة العربية من جامعة الكويت فنجد أن:

1. 75 % من هؤلاء لديهم رضى تام تقريبا عن هذا القسم.
2. يقرر حوالي 20 % عدم رضاهم عن دراستهم في هذا المجال.

ومن الطبيعي، أن هؤلاء يحددون جانبا من الإيجابيات التي لمسوها أثناء دراستهم في قسم اللغة العربية منها:

1. تعاون المدرسين والأساتذة مع الطلبة والاستمتاع بما في اللغة العربية من جمال.
2. وهنالك جوانب أخرى أشاد هؤلاء الخريجون بها كما ذكروا أيضا بعض الأساليب والوسائل التي تساعد على ترغيب دراسة اللغة العربية منها:

• لأنها لغة القرآن جعلت هذه اللغة قريبة لهم - أيضا تذوق ما في اللغة العربية من جمال، اللغة العربية هي اللغة القومية ونجد أن نسبة الإناث أعلى من الذكور في مثل هذا المجال، كذلك لهؤلاء مجموعة من المقترحات تنصب في

الدرجة الأولى على حسن اختيار المدرسين وإيجاد حوافز للمتفوقين، ويأتي بعدها حسن اختيار المقررات التكميلية، وتوفير المراجع في المكتبة والعودة لنظام السنوات الدراسية - أي أنهم غير راغبين في نظام المقررات.

كذلك نجد أن الأعمال التي يقوم بها عدد كبير من الخريجين من قسم اللغة العربية في الوقت الحاضر لا تتناسب مع الدراسة التي اجتازوها خلال الجامعة.
أما بالنسبة للسلبيات التي يشير لها خريجو اللغة العربية فتتمثل في:

1. كثرة أعباء مدرس اللغة العربية.
2. نسبة قليلة من المدرسين لخريجي اللغة العربية تعمل في مجالات مختلفة غير التدريس.
3. نظرة المجتمع غير المشجعة لمدرسي اللغة العربية.
4. عدم وجود حوافز لمدرسي اللغة العربية.
5. تكدس مناهج اللغة العربية.
6. ضعف الطلبة في اللغة العربية من الأساس، مثلا: في قواعد النحو.. الخ.

أما بالنسبة لكبار المتخصصين في اللغة العربية، فقد اختلفت الآراء بينهم، فهناك مجموعة تعتبر اللغة العربية تغيرت نحو الأفضل تغيرا محدودا، ومجموعة أخرى اعتبرت اللغة العربية لا تزال تحتفظ بمكانتها في نفوس الذين يدركون

أنها لغة القرآن الكريم، ومجموعة أخيرة ترى أن اللغة العربية قد تغيرت نحو الأسوأ، وتراجعت عن مكانتها. والمجموعة الأخيرة حددت الأسباب على أنها مزاحمة اللغات الأجنبية، كاللغة الأنجليزية واللغة الفرنسية للغة العربية، وعدم اهتمام رجال السياسة بها فكثير من السياسيين العرب يتحدثون بلغات أجنبية في المحافل الدولية واللقاءات الصحفية. عدم اعتماد اللغة العربية كلغة تدرس في بعض الكليات الجامعية، الانصراف إلى العلوم الحديثة والاهتمام بها، عدم توحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي، عدم إعطاء المجتمع لغته العربية ما تستحقه من تقدير (مادي وأدبي)، اعتزاز بعض الأفراد باللغات الأجنبية والسخرية ممن يتحدث بالعربية الفصحى.

ونلخص أسباب العزوف التي أشار لها هؤلاء المتخصصون في اللغة العربية فيما يلي:

1.3. أسباب اجتماعية

1. المكانة الاجتماعية المتواضعة لمدرسي اللغة العربية.
2. المردود المالي للتخصصات الأخرى أفضل بكثير مما هو لمتخصصي اللغة العربية.

3. نظرة المجتمع للتخصصات الأخرى أفضل بكثير من نظرته لمتخصصي اللغة العربية.

2.3. أسباب أخرى تتعلق بالعمل

1. عدم وجود فرص عمل مناسبة.
2. عزوف الوزارات والمؤسسات عن تعيين خريجي اللغة العربية.
3. فرص الترقي أمام خريجي اللغة العربية محدودة.

3.3. بالنسبة للمناهج

1. طول المناهج وكثرة فروعها.
2. المقررات الدراسية غير محببة إلى الطلبة.
3. عدم حفظ القرآن الكريم من الصغر.

4.3. بالنسبة للطلبة

1. ضعف الطلبة في اللغة العربية منذ المراحل الأولى للتعليم.
2. عدم الميل إلى التخصص في اللغة العربية.
3. توهم في صعوبة اللغة العربية.

أما بالنسبة لطرق التدريس الحالية فإن الطلبة يعتبروها غير مناسبة. ويتقدم كبار المتخصصين في اللغة العربية بعدة مقترحات لجعل طلبة الجامعة يقبلون على التخصص في اللغة العربية، ويمكن تصنيف هذه المقترحات على النحو التالي:

أ) مقترحات تتعلق بمكانة المتخصصين في اللغة العربية اجتماعيا. ومنها :

- رفع مستوى مدرس اللغة العربية ماديا وأدبيا.
- توفير فرص عمل مناسبة - في وزارات الدولة - لخريجي اللغة العربية.
- استبعاد التمثيليات والبرامج الإعلامية التي تحط من قدر مدرسي اللغة العربية.
- قصر القبول في قسم اللغة العربية على الطلبة الجيدين.

ب) مقترحات تتعلق بالعناية باللغة العربية ذاها. ومنها:

- إبراز أهمية اللغة العربية على مستوى الفرد والمجتمع بشتى الوسائل.
- نشر التراث في صورة مشرقة.
- تحبيب اللغة العربية إلى الطلبة منذ الطفولة.
- إثراء المكتبة العامة بكتب التراث المبسطة.
- العمل على تيسير تداول كتب التراث.
- العمل على أن تستوعب اللغة العربية التقدم التكنولوجي.

ج) مقترحات تتعلق بمناهج اللغة العربية.. ومنها:

- تطوير مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية الأولى.
- حسن اختيار موضوعات ونصوص مناهج اللغة العربية.
- إعادة النظر في بناء المقررات الدراسية.
- الاتجاه إلى النحو الوظيفي في مناهج اللغة العربية.
- توجيه الطلبة إلى حفظ القرآن الكريم.
- الاهتمام بالكتاب المدرسي شكلا وموضوعا.

د) مقترحات تتعلق بتدريس اللغة العربية.. ومنها:

- تحسين طرق تدريس اللغة العربية.
- جعل اللغة العربية لغة التدريس في جميع الكليات الجامعية.
- حسن اختيار مدرسي اللغة العربية.
- العناية بإعداد المعلم المؤهل لتدريس اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية.

ه) مقترحات تتعلق بالحوافز. ومنه:

- إتاحة الفرصة لخريجي اللغة العربية لإكمال دراستهم العليا.
- إيجاد حوافز مادية تشجيعية لأوائل طلبة اللغة العربية.

و) مقترحات في مجال البحوث والدراسات... ومنه:

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول عزوف طلبة الجامعة عن التخصص في اللغة العربية بهدف الوصول إلى علاج لهذه المشكلة.

4. التوصيات

في ضوء ما كشفت عنه الدراسات النظرية من آراء واتجاهات بلورها علماء اللغة العربية والمعنيون بها من خلال بحوثهم التي نشروها أو قدموها لندواتهم ومؤتمراتهم العلمية ومجامعهم اللغوية، وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية التي شملت مختلف المستويات من طلبة في التعليم الثانوي والجامعة، وخريجي اللغة العربية وكبار المتخصصين فيها من نتائج، وما تكون لدى القائمين بها من انطباعات عامة من خلال المعايشة الطويلة لها والتفاعل معها - فإن الدراسة توصي بما يلي:

4.1. في مجال التوعية

القيام بحملة إعلامية شاملة عن أهمية اللغة العربية للمتكلمين بها، والدور الحضاري الذي تقوم به، على المستويات الفردية والمحلية والإقليمية والعالمية، باعتبارها لغة القرآن الكريم، ولغة نحو نصف مليار عربي. واستخدام كل الإمكانات المتاحة في هذه الحملة بحيث تشمل ما يلي:

1. وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفاز، وأشرطة فيديو وأشرطة تسجيل، ومطبوعات وأن يستخدم في هذا كله ما يناسبه من الكلمة والصورة، والمقـلل والتمثيلية والحوار والمناقشة والكتب والنشرات المختلفة.

2. التوعية الشاملة في المدارس لتوضيح أهمية اللغة العربية ودورها الحضـاري للطلبة، وحثهم على الارتباط بها، والاعتزاز بالانتماء إليها، وتكوين اتجاهـات إيجابية نحوها، والاهتمام بها، ويمكن أن تتم هذه التوعية عن طريـق نـدوات ولقاءات في المدارس يتحدث فيها المعنيون باللغة العربية والمتخصصون فيـها، كما يمكن أن يتم من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة من إذاعة وصحافـة ومسابقات وتمثيليات، ومن خلال المقررات الدراسية التي تعالج أهميـة اللغـة العربية ودورها الحضاري كلما كان ذلك مناسبا، إضافة إلى الشعارات الـتي تعلق في ساحة المدرسة أو داخل الفصول الدراسية، أو الترنم ببعض الأناشـيد التي تتحدث عن اللغة العربية، ومن المهم أن يصحب ذلـك كلـه الـتزام المدرسين، في جميع المواد، التحدث باللغة العربية الفصحى، وذلـك في غـير دروس اللغات الأجنبية.

3. أن تمتد هذه التوعية إلى الميادين التالية:

أ) المساجد حيث يعنى أئمتها في خطبهم ودروسهم ببيان أهمية اللغة العربيـة ودورها الحضاري وحث المصلين على حبها والاعتزاز بها، وحث أبنائهم على توجيه مزيد من الاهتمام إليها.

ب) دور الترفيه كالسينما والمسرح والنوادي وغيرها حيث تهتم هذه الــدور بكل ما ينمي لغة المشاهدين ويصقلها، كمــا تهتــم باســتبعاد التمثيليــات والمسرحيات التي تغض من قيمة اللغة العربية أو تنال من القيمة الاجتماعيــة للمتخصصين فيها.

ج) جمعيات النفع العام حيث تسهم هذه الجمعيات في نشر الوعي بأهمية اللغة العربية ودورها الحضاري عن طريق الاهتمام بها من خلال أنشطتها المختلفــة كالندوات والمحاضرات والمسابقات وغيرها.

د) المكتبات ودور النشر حيث تعني هذه المكتبات بتشجيع نشــر وتوزيــع الكتب والمصادر والمراجع التي تعني باللغة العربية، وتكشف عــن محاســنها، وتدعو إلى الاهتمام بها، وخاصة ما يتصل منها بكتب الأطفال من قصــص وغيرها.

ومما لاشك فيه أن هذه التوعية تحتاج إلى تخطيط دقيق منظم لكي تــؤتي ثمارها المرجوة ولتحقيق ذلك يمكن أن تسند مهمة التوعية بأهمية اللغة العربيــة على مختلف الأصعدة إلى لجنة عليا تشترك فيها الجهات المعنية بتعليــم اللغــة العربية، وإعداد معلميها، ومراكز البحوث والأجهزة المؤثرة جماهيريا كــوزارة الإعلام، ووزارة الأوقاف والشئون الإسلامية والمجلس الوطني للثقافة ومؤسسة

الكويت للتقدم العلمي ونحو ذلك، لكي تخطط لهذه التوعية، وتلتزم بها وتعمل على تنفيذها.

2.4. في مجال المناهج الدراسية

حظيت اللغة العربية باهتمام علمائها منذ وضعت المبادئ الأولية لقواعدها النحوية، وظهرت مدارس عديدة تدرسها وتفلسفها من بصرية وكوفية وبغدادية وأندلسية وغيرها، وتشعبت البحوث والدراسات لتشمل القواعد النحوية والصرفية والكتابية، وعلوم البلاغة كالمعاني والبيان والبديع، وظهرت مؤلفات عديدة في اللهجات وفقه اللغة والمترادف والمتضاد والمشترك وغير ذلك من الفنون اللغوية التي تعج بها المكتبة العربية..

ولا شك أن هذا كله جهد طيب وعمل عظيم يدل على عناية علماء العربية بهذه اللغة وحبهم لها وحرصهم على كشف أسرارها وإبراز محاسنها، غير أن هذه العناية أدت إلى تجزئة المباحث في اللغة العربية، وأصبحنا نجد شيئا من الانفصال بين الدلالة الإعرابية اللفظية ومضمونها الفكري في الاستخدام اللغوي كبناء الفعل للمفعول مثلا، حيث يعالج الاستخدام اللغوي من حيث كيفية بناء الفعل للمفعول وضبط نائب الفاعل في علم النحو، بينما تدرس

الدلالة اللغوية لهذا الصنيع - كأسباب حذف الفاعل - في علـــم المعـــاني. وتدرس التغيرات التي تدخل على الفعل المعتل عند بنائه للمجـــهول في علـــم الصرف. وهكذا في كثير من المباحث اللغوية. وقد سار واضعـــو المنـــاهج الدراسية في مختلف المستويات التعليمية على هذا النهج الذي عمق التجزئـــة والانفصام بين استخدام اللفظ ومدلوله، والانحياز لمدرسة دون أخرى، ممـــا أوجد اختلافا في الوطن العربي بين المفاهيم اللغوية واستخداماتها، الأمر الـــذي ترتب عليه التمزق الفكري وتشتته بين أبناء الأمة العربية. كما أدى إلى صعوبة واضحة لدى الطلبة في دراسة اللغة العربية واستيعابها، حيث تقدم لهم أشـــلاء متناثرة لا يتضح فيها التكامل الذي يسهم في تحقيق أهداف تدريـــس اللغـــة العربية من الفهم والإفهام والاستمتاع بما فيها من جمال.

ولعلاج هذه الفجوة لا بد من التمييز بين البحوث والدراسات التي يقـــوم بها المتخصصون في اللغة العربية، والمناهج التي يضعها المتخصصون لتعليم اللغة العربية ولتحقيق \لك نقترح ما يلي:

1. إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام ابتداء من مرحلة رياض الأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة تلائم احتياجـــات المتعلم، ونضجه اللغوي، وتسهم في تكوين اتجاهات وميول إيجابية لديه نحـــو

اللغة العربية، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا توافرت لمناهج اللغة العربية العناصر التالية:

أ) التكامل في موضوعات المنهج، بحيث تعالج قضاياها من زواياها المختلفة.

ب) الوظيفية لما يختار من موضوعات لكي يشعر المتعلم بأهميتها له وحاجته إليها.

ج) تيسير القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء منها بما يحقق هدف الفهم والإفهام والاستمتاع اللغوي.

د) الابتداء بالكليات والانتهاء بالجزئيات في معالجة موضوعات، حيث يلتقي ذلك مع الطبيعة البشرية في الإدراك.

ه) المزاوجة في عرض موضوعات المنهج بين الأصالة والحداثة والمعاصرة وإعطاء كل منها قدره بما يناسب مستوى نمو المتعلمين وحصيلتهم اللغوية. والعناية بتوجيه الطلبة نحو التعلم الذاتي والتعليم المستمر.

2. تطوير برامج قسم اللغة العربية بكلية الآداب بحيث تلبي احتياجات الطلبة، وتسهم في تنمية مباحث اللغة العربية وتخدم أهدافها، على أن يراعى فيها بصفة خاصة:

- الاهتمام بالدراسات المقارنة للمدارس اللغوية المختلفة، بحيث يدرك الطالب وجهات النظر المختلفة والبواعث التي أدت إليها والنتائج المترتبة عليها.

- الإقلال من جانب الحفظ ما أمكن، وتوجيه العناية إلى البحث العلمي في المجالات اللغوية المختلفة.
- ربط المناهج بالمصادر اللغوية من كتب التراث وغيرها، وعقد حلقات مناقشة حول هذه المصادر.
- تنويع المقررات الاختيارية لإتاحة الفرصة أمام الطالب لاختيار ما يتفق منها مع ميوله ويلبي حاجاته ويشبع رغباته.
- العناية بالموضوعات التي تمس حياة الطلبة، وخاصة ما يتصل منها بحياتهم العملية في المستقبل، ومتطلبات التنمية في المجتمع.

3. عقد لقاءات دورية لمسؤولي وواضعي مناهج اللغة العربية سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي - تحت مظلة اتحاد الجامعات العربية - لعرض ومناقشة محتوى مناهج اللغة العربية، وعرض وجهات النظر المختلفة، وتبادل الخبرات بهدف إثراء المناهج والتقريب بينها سعيا لإيجاد وحدة في الفكر بين متعلمي اللغة العربية والمعنيين بها، والعمل على علاج مشكلاتها، في إطار استراتيجية واضحة محددة، ومتابعة نشطة حريصة على تنفيذها.

3.4. في مجال إعداد المعلمين

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومهما كان وضع المناهج فإن المعلم الجيد هو الذي يستطيع تحقيق أهدافها، وهو الذي يستطيع استكمال ما بها من نقص أو قصور، ولهذا كان إعداد المعلم من أبرز ما يعنى به المهتمون بالتربية والتعليم.
لقد تغيرت مهمة المعلم في الوقت الراهن عن ذي قبل فلم تعد مهمته نقل المعلومات للطالب، وإنما مساعدة الطالب على اكتسابها، و لم يعد اكتساب المعلومات يتم عن طريق التلقين، وإنما يتم عن الممارسات النشطة والفعالة لما يطلب تعلمه، و لم يعد هدف التعليم مقصورا على اكتساب المعلومات في مجال أو مجالات معينة، وإنما هدفه تحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصية المتعلم من جميع جوانبها جسميا وعقليا وروحيا وعاطفيا واجتماعيا، و لم يعد التقويم لتعرف مدى ما تعلمه الطالب فحسب، وإنما يمتد إلى ما هو أبعد حيث يتناول تشخيص جوانب الضعف لدى الطالب والتنبؤ بما يتوقع منه في المستقبل، وبالتالي توجيهه إلى ما يناسبه.

ولكي يستطيع المعلم النهوض بهذه المهام لا بد أن يكون على مستوى الإعداد الذي يؤهله لذلك. وإذا كان واقع الحال يشير، كما كشفت هذه

الدراسة، إلى أن مستوى معلمي اللغة العربية لا يرقى إلى مستوى تحقيق هذه الأهداف فلا بد من إعادة النظر في إعداد هؤلاء المعلمين إعدادا يتلاءم مع متطلبات المهام الجديدة للمعلم. سواء في ذلك معلمو اللغة العربية في التعليم العام، أو أساتذة هذا المعلم في الكليات الجامعية. وفي ضوء ذلك يقترح ما يأتي:

1. حسن اختيار الطالب الذي يرغب أن يكون معلما للغة العربية في مستقبل حياته، بحيث تتوافر فيه المواصفات التي تؤهله لأن يكون معلما ناجحا إذ أن التعليم لم يعد مهنة من لا عمل له، ومن أبرز تلك المواصفات:

- أن يكون لديه ميل للغة العربية ورغبة في تدريسها، وأن يكون متفوقا في مجال اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- أن يتوافر لديه الاستعداد لبذل المزيد من الجهد لتعزيز مكانة اللغة العربية وتمكينها من أداء دورها حضاريا واجتماعيا.

2. العناية بإعداد هذا المعلم في ضوء المتغيرات الاجتماعية والمستجدات العلمية والحضارية، والاستعانة في هذا الإعداد بالتقنيات التربوية الحديثة. ويتطلب هذا:-

- إعادة النظر في برامج آليات معلم اللغة العربية بحيث تكون مواكبة للتقدم العلمي والتربوي الحديث، وأن تساير التطورات الحديثة التي يشهدها المجتمع.
- التأكيد في هذه البرامج على متطلبات الجهة التي سيلتحق بها بعد التخرج للإسهام في تنفيذ خطط التنمية للدولة.

- الربط بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق عن طريق إتاحة الفرص المناسبة في هذه البرامج للتدريب العملي.

- إتاحة قدر من المتابعة الميدانية للخريجين يقوم بها أساتذة كليات إعداد المعلمين للتعرف على معطيات هذه البرامج ومدى حاجتها إلى التعديل أو التطوير.

3. تنمية معلمي اللغة العربية الحاليين علميا وتربويا، عن طريق دورات تدريبية طويلة الأمد تشرف عليها وتخطط لها وتضع برامجها الأقسام المتخصصة في اللغة العربية وفي العلوم التربوية بالجامعة في ضوء دراسة ميدانية تتبعية لهؤلاء المعلمين لتحديد جوانب النقص أو القصور التي يعانون منها.

4. العناية باختيار معلم المعلم. فبالإضافة إلى حصوله على الدرجات العلمية التي تحددها الجامعة، يجب أن تكون لديه خلفية تربوية تساعده في حسن إعداد المعلم والتعامل معه، ولا يكفي في هذا الخبرة الميدانية في التدريس، بل لا بد من وجود ظهير علمي يدعمها ويجعلها أكثر فاعلية. ولا ينبغي أن يقل هذا الظهير عن دبلوم في التربية.

4.4. في مجال طرق التدريس

وتأسيسا على ما سبق في مجال إعداد معلم اللغة العربية، وفي ضوء التطبيق الواعي لمعطيات هذا الإعداد سوف تختفي سلبيات طرق التدريس الحالية:

- ففي مراحل التعليم سوف يختفي أسلوب الإلقاء في التدريس ويحل محله أسلوب إيجابية المتعلم وفاعليته بتوجيه من المعلم وإرشاده، وسوف تتوارى العزلة المفتعلة بين فروع اللغة العربية وبين اللغة العربية والمجالات الدراسية الأخرى، وسوف تبرز على ساحة التعليم في المدرسة طبيعة التعاون الوثيق بين المجالات الدراسية المختلفة التي يساند بعضها بعضا في تحقيق الأهداف التربوية. غير أن ذلك يتطلب وعيا في التطبيق ويقظة في المتابعة من الأجهزة التربوية المعنية به والمسؤولة عنه، وهذا يتطلب:

1. اهتمام بحسن اختيار التوجيه الفني وضرورة تزويده بالاتجاهات والمهام الجديدة للمعلمين، وتدريبه عليها حتى يستطيع أن يساعد المدرسين في تنفيذها.
2. التأكيد على ضرورة تنفيذ الاتجاهات الحديثة في التدريس تنفيذا واعيا في ضوء ظروف وإمكانات المتعلمين، وطبيعة المادة العلمية أو الموقف التعليمي داخل الفصل أو خارجه.

- وفي كليات إعداد المعلمين لا بد أن يضع المدرس في اعتباره أنه يتعامل مع طلابه فترة طويلة، وأن الطلاب ينظرون إليه على أنه مثل أعلى يحتذي،

وبالتالي فهم يتشربون منه كثيرا من الاتجاهات والأساليب – عن وعى أو غير وعى – ومنها طريقة التدريس التي يتبعها، فإذا تخرج الطالب وعمل مدرسا فإن أسلوب أستاذه سينعكس على عمله في المدرسة.. ولهذا فإن على معلم المعلم:

1. أن يتخلى عن أسلوب إملاء المحاضرات، و/أو، يعمد إلى عرض موضوع الدرس من وجهات النظر المختلفة، وأن يرشد الطلبة إلى مصادرها، وأن يطلب منهم دراستها في هذه المصادر وإعداد تقرير عنها يوضحها ويحدد رأى الطالب فيها.

2. أن تكون هناك قاعات بحث ومناقشة لعرض ما توصل إليه الطلبة من آراء واتجاهات ونقدها والتعليق عليها إثراء للفكر، وتدريبا للطلبة على أسلوب البحث، والتفكير، وإعداد التقارير، وتنظيمها، وتلك كلها مهارات تحرص الجامعة على تنميتها لدى الطلبة بصفة عامة، ونحن نحرص عليها لطلبة التخصص في اللغة العربية بصفة خاصة.

4.5. *في مجال الحوافز*

للغة العربية مكانة خاصة في نفوس المسلمين لأنها لغة القرآن، وهى بالنسبة للعرب بعد ذلك لغتهم القومية التي يعتزون بها وينتمون إليها، ومن ثم فهم

مطالبون بالاهتمام بها والمحافظة عليها، وتنقيتها، ونقلها من جيل إلى آخر حتى يرث الله الأرض ومن عليها..

ومن وسائل المحافظة على اللغة تعليمها للناشئة وتوفير المناخ الذي يساعد على استمرارها. وهذا هو ما تحرص عليه جميع الدول العربية في وقتنا الحاضر.. وإذا كان الواقع المشاهد – والذي أيدته هذه الدراسة – يشير إلى عزوف المتعلمين عن التخصص في مجال اللغة العربية، وفي العمل في مجال تدريسها فإن ذلك يرجع إلى السلبيات التي يتعرض لها المتخصصون في اللغة العربية أو العاملون في تدريسها.. مما أدى إلى تراجع مكانة اللغة العربية عما كانت عليه في عهود التقدم والازدهار العربي الإسلامي..

وليس من الأنصاف أن نلقي التبعية على أحد بعينه، فهذا العزوف نتيجة عوامل متعددة تراكمت عبر العصور المتتابعة.. وعلينا أن نبحث عن وسائل العلاج المناسبة لهذه الظاهرة ومنها:

1. العمل على رفع مكانة المتخصصين في اللغة العربية اجتماعيا، وذلك من خلال:

- إقرار مكافأة سخية – تنظمها وزارة التربية – للخمسة الأوائل في اللغة العربية بكل مدرسة.

- إقرار مكافأة شهرية مناسبة للطلبة الذين يلتحقون بقسم اللغة العربية بكلية الآداب أو تخصص اللغة العربية بكليتي التربية والتربية الأساسية.

- احتساب سنين اعتبارية في الأقدمية لخريجي أقسام اللغة العربية عند التعيين في وزارات الدولة ومؤسساتها.

- التنويه بمكانة المتخصصين في اللغة العربية إعلاميا والإشادة بجهودهم في تنمية الثقافة وتطوير المجتمع.

2. توفير فرص العمل أو الترقي في هذا المجال بصورة أفضل، وذلك من خلال:

- إيجاد مجالات عمل جديدة تناسب مؤهلاتهم العلمية في القطاعين العام والخاص.

- إتاحة فرص الترقي أمام المتخصصين في اللغة العربية بصورة لا تجعلهم يتخلفون عن نظرائهم في مختلف مجالات العمل.

- اشتراط القدرة على التعبير اللغوي السليم للحصول على الوظائف في القطاعين العام والخاص.

3. رفع مكانة اللغة العربية نفسها، وذلك عن طريق:

- اعتزاز المسؤولين في مختلف مناصب الدولة باللغة العربية، واستخدامها في المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية.

- التأكيد على أهمية سلامة اللغة في الأجهزة الرسمية للدولة إعلامية وغير إعلامية.

- نشر كتب التراث وتبسيطها، وتيسير اقتنائها والاطلاع عليها.
- اعتماد اللغة العربية لغة للتدريس في جميع الكليات الجامعية.
- العمل على تفصيح اللهجات المحلية فيما يقدم عبر وسائل الإعلام من تمثيليات ومسرحيات وغير ذلك.
- منع إذاعة أو نشر كل ما يمس قيمة المتخصصين في اللغة العربية في مختلف الوظائف والقطاعات.

4. تهيئة الفرصة أمام المتخصصين في اللغة العربية لمزيد من الثقافة والتعمق في دراسة اللغة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:
- فتح مجال الدراسات العليا أمام خريجي اللغة العربية والمتخصصين فيها.

هذه أهم التوصيات التي ترى الدراسة أنها كفيلة بعلاج مشكلة العزوف عن التخصص في اللغة العربية أو تخفيف نتائجها، وهي في جملتها توصيات قابلة للتنفيذ، غير أنها في حاجة إلى اعتمادها أولا من الجهات المعنية ثم إحالتها إلى جهاز مسؤول لتنفيذها ومتابعتها.

المراجع

السباعي،زهير وماجد عثمان: 1996، دفاع عن تعليم الطب باللغة العربيـــــة، *مؤتمر تعريب التعليم الطبي المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية.*

الشطي، احمد موسى، محمد: 1996، اتجاهات طلبة الطب بالكويت وتعريـــب التعليم الطبي، *مؤتمر تعريب التعليم الطبي المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية.*

الفريح، سهام: ظاهرة العزوف عن دراسة اللغة العربية، المسميان الثقافيـــان (الأول والثاني) *المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية.*

شاكر، عبد الرحيم: 1996، التعليم باللغة الوطنية دليل سيادة الأمـــة، *مؤتمـــر تعريب التعليم، المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية.*

عوض بن حمد القوزي
جامعة الملك سعود، الرياض

مناهـــج تعلـــيم اللغـــة العربـــية

قبل البدء في الحديث عن موضوع مناهج تعليم اللغة العربيـــة، ينبغـــي أن نقرر أن هدف الأقطار العربية كلها الأخذ بيد الناشـــئة إلى حـــذق لغتـــهم العربية، وإجماعهم على أهمية هذه اللغة في حفظ الهوية العربية وتراث هـــذه الأمة الديني والثقافي، وأن اللغة جزء من الشخصية، وتقويـــة الشـــخصية لا يكون إلا برعاية جميع مكوناها.

وإذا كان تعلم اللغة العربية يبلغ حد الوجوب أحيانا، كما يقول الرازي في المحصول، فإن بلوغه لا يتأتى إلا بوسائل وطرائق وجهد يقويـــه الإخـــلاص والدربة من المعلم، والدّأب والتصميم من المتعلم، وبين هـــذا وذاك وســـيلة تسهل على الأول تبليغ رسالته، وترويج بضاعته، وتيسر على الثاني حســـن التقبل، ويسر التحصيل، ولعل هذا هو ما نرمي من قصد في هذه الورقة.

وقبل أن نذلف إلى الموضوع يحسن أن نحدد مفـــهوم "المنـــاهج" ونحـــرر المقصود من هذا اللفظ حتى نسير على بينة من الأمر فيما نحاول المشاركة بـه، وتقريره في الصفحات التالية. فاللغويون يقررون أن النـــهج هـــو الطريـــق،

ومعناه: البين الواضح،[1] فالعرب تقول: طريق نَهْجَةٌ، وسبيل مُنْهُجٌ. والمنـاهج: كالمنهاج: كالمنهج، وهو الطريق الواضح، قال الله تعالى: "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُـم شِرْعَةً ومِنْهَاجاً".[2]

أما المنهج في اصطلاح التربويين فهو "الخطة المُؤدِّيَة إلى تحقيق غاية ما مـن غايات التربية والتعليم" وهذه الغاية في مسار بحثنا تعني تحقيق الغاية التربويـة من تدريس "اللغة العربية".[3]

فالمنهج (Curriculum) والحالة هذه يعني الخطة الشاملة (Overll) التي تشـتمل على مجموعة من الخبرات التعليمية المقدمة بأسلوب علمي لجمهور معين مـن الدارسين في سبيل تحقيق أهداف محددة سلفا، وتحت إشراف مؤسسة تعليميـة معينة.[4]

وهنا يجدر بنا أن نفرق بين "المنهج" في ضوء ما تقدم وما عرف عند المربين "بالخطة الدراسية" (Syllabus)، وهي التي تُعنى بالتفاصيل التي تحـدد برامـج

[1] انظر ابن منظور، لسان العرب، ج. 2، ص. 383 " نهج ".
[2] سورة المائدة، الآية، 48.
[3] انظر مبارك (1999)، ص. 57.
[4] طعيمة (1996)، ص. 6.

العمل لتنفيذ "المنهج" أهدافا، ومحتوى ومادة تعليمية، وإخضاع ذلك لمقـاييس التقويم في إطار برنامج زمني معين.[5]

وإذا نظرنا إلى واقع الحال في تعليم اللغة العربية في الوطن العـربي، بـدءا بمناهجها وانتهاءا بنتائجها، مرورا بخططها الدراسية وأهدافها التطبيقية، نلحظ أن الجميع متفقون نظرا، على أن مناهج اللغة العربية ترمي إلى إكساب المتعلم مهارات (الاستماع، التحدث، والقراءة والكتابة)، وما يتصل بكل مهارة مـن قدرات لغوية تعكس مدى الفهم والقدرة على الاستيعاب والتذوق في إطـار التواصل اللغوي في المجتمع العام.

وهم مجمعون أيضا على أن تعلم العربية لا يقف عند حذق المتعلم المهارات اللغوية الأربع، بل يتجاوز ذلك إلى التعرف على خصائص هذه اللغة، ومـا يميزها عن غيرها من حيث الأصوات، والتراكيب، والدلالات، بالإضافـة إلى اتصالها بالثقافة الدينية، والبيئة العربية التي تمارس عليها.

والذي لا يختلف عليه اثنان اليوم تفشي الضعف اللغوي وقلـة البضاعـة اللغوية عند الطلاب، وندرة الجودة في هذا المجـال في البـلاد العربيـة دون

[5] م. ن.

استثناء، حتى إن ضعف التكوين اللغوي عند الناشئة أصبح هو القاعدة، والاستثناء لمن أدرك حصيلة جيدة، فتميز بندرته لا بعموم المستوى الذي يندرج على أمثاله.

وظاهرة الضعف هذه ليست حديثة الولادة، لكنها أخذت تتسع دائرتها، في الوقت الذي نحسب أن الأولى بها أن تنحسر، وتتركز قواها في زمن نظن أن التنوير العلمي والفكري قضى على مسبباته، خاصة ونحن نكاد نفرغ من مكافحة ما كان يخيم على شعوبنا من الأمية.

لقد انتشر التعليم في الوطن العربي، وتطورت مؤسساته، واتصل أهله بالحضارات المعاصرة شرقية كانت أو غربية، وهذا شأن كان علينا أن نصله - شئنا أم أبينا - لأننا نعيش عصرا لا يعرف للانغلاق سبيلا، فلو لم نفتح أعيننا على ما عند الآخرين، فسوف يقتحمون علينا صوامعنا وكهوفنا، وعندئذ سيقودوننا بالأزمَّة الموجهة كيفما يريدون.

وبالرغم من ذلك، وبالرغم مما استطعنا تحصيله من ثقافة العصر وهضمه من معطياته، إلا أن الجانب الفكري بعامة واللغوي منه بخاصة لا يزال يعاني

من هزال مزمن، جعل بعضنا يحسن التعايش معه، وقلّةٌ هم الذين استنكروه وجأروا بالشكوى منه، وتلمسوا طرق العلاج، وسبل الإصلاح.

وما نحن بصدده في لقائنا هذا يمثل هاجس الأمة، ولا يخص بلدا دون غيره، كما لا يخص طائفة من المواطنين دون أخرى.

إنّ "تعليم اللغة العربية" على أصول ثابتة مدروسة يُعدّ أملاً لنا جميعا، يتطلع إليه الأب ليرى ثمرته في أبنائه، ويتشوف إليه المعلم ليفرح بثمار غرسه، وتنتظره الناشئة لتشبّ وقد اطلعت على تراثها الذي تميزت به هويتها، و لم تقف أمامه عاجزة عن الوصول إليه، أو منحازة عنه منجذبة إلى غيره من الثقافات.

وإذا كنا مسلّمين في البدء بتفشي ظاهرة الضعف اللغوي في ناشئتنا، فإنه يجدر بنا أن نتلمس مسببات المشكلة، وعندئذ نتدارس الطرق الناجعة لعلاجها. وأوّل ما يتبادر إلى الأذهان في هذا الصدد مجموعة من العوامل ذات صلة بهذه المسألة، وهذه العوامل تنحصر في: المعلّم، المتعلم، الكتاب، المترل، المجتمع بمؤسساته المختلفة ومن بينها (المدرسة بنظامها التربوي، ومناهجها الموجهة) ثم المؤسسات الرديفة في مسؤولية التكوين اللغوي والفكري لدى

النشء كالإعلام بجميع صوره المرئية، والمسموعة والمقروءة، وكذا مؤسسات الشباب والثقافة الأخرى، بل إن الشارع العام لا يخلو من تلك المسؤولية بما ينشر من عبق العاميات، التي تطرق سمع الطفل من كل مكان، فلا يستطيع تمييز الفصيح من العامي، كما لا يفرق بين الغث والسمين.

وإذا كنا نؤمن بأن المدرسة مركز إشعاع، فينبغي أن ندرك أن المدرسة لن تحقق رسالتها إلا عن طريق منهج علمي تربوي مدروس، يرسم لها المجتمع أبعاده وحدوده، لتسير عليه بخطوات ثابتة مستنيرة، وأبرز العناصر المؤثرة في اختيار المنهج وتحديد مراحله، وتعيين مستواه هو الغاية المقصودة من ورائه، ومعرفة الإمكانات المتاحة لتطبيقه، وهذه الخطوة ذات أهمية بالغة في كل عملية إنتاجية، ناهيك بالعملية التربوية التي تحتاج في المقام الأول إلى تخطيط واع مدروس يحدد الآمال التي يصبو إليها المربون، ويضع الخطط المدروسة لبلوغ تلك الآمال. ولقد شبه أحد الباحثين هذه الخطوة بقيادة رحلة ما، فالقائد يحتاج إلى وضع مخطط لما ينوي، فيحدد المراحل، ويقدر الزمن، ويعين الوسيلة في الانتقال ثم يتعرف على عدد الذين سيرافقونه في تلك الرحلة ناهيك عن حاجته لمعرفة مكان الإقامة وما تنوي الجماعة ممارسته من

نشاطات ونحو ذلك من الأمور التي تتعلق بتنظيم تلك الرحلة، وجعلها سهلة مثمره وبالغة أهدافها المرسومة.[6]

إن وضع المناهج ــ أي مناهج ــ ينبغي أن يراعى فيه الأمور التالية:

1. تحديد الهدف بكلام محدد دقيق واضح.
2. وضوح الرؤية لبلوغ ذلك الهدف.
3. إحكام خطة التنفيذ بوضع مراحلها، وتحدد استراتيجياتها، زمانيا وبيئيا.
4. مراعاة قدرات الدارسين، وانسجام الخطة مع المستوى العمري والإدراكي لهم.
5. الابتعاد عن الأساليب الخيالية، والأحكام الوردية في وضع الخطط والمناهج.
6. النظرة البعيدة نحو مستقبل الناشئة، وربطه بتحصيلهم بغية إعدادهم للحياة، لا تخريج نسخ بشرية مماثلة للأصل القائم.
7. الأخذ في الاعتبار بسنة التطور والارتقاء الدائبة، والنظرة الواعية نحو المستقبل في ضوء ما لحظناه من تسارع معرفي نتيجة التفجر العلمي المتجدد.

[6] مبارك (1999) ص. 57.

8. أن يهدف المنهج إلى إعداد جيل واقعي قادر على التحليل والاستنتاج، لا جيل الحفظ الببغائي، والحفظ الآلي جيل يصل إلى الحقيقة بنفسه لا أن يلقن فيحفظ دون مناقشة.

9. أن تكون الخطة هادفة إلى بناء الشخصية الباحثة، المستقلة في التفكير، والحرص على توسيع مدى التفكير لدى المتعلم.

10. وضوح الخطة في ذهن المعلم الذي يضطلع بتنفيذها.

11. المرونة في التطبيق، بحيث تتسع الخطة لكل جديد مفيد، قادرة على التخلص من كل ما كانت نتائجه ضعيفة أو سيئة.

12. أن تراعي تلك الخطة حاجات المتعلمين، ونأخذ بالاعتبار حاجة المجتمع، فتكون مخرجات التعليم متجاوبة مع حاجات المجتمع.

13. الاهتمام بالمعلم — إعدادا ورعاية ومتابعة — فإنه المنفّذ للخطة المتحمل تبعاتها، المؤتمن عليها وعلى الناشئة.

إن اهتمامنا بالطالب ينبغي ألا يطغى على حقوق المعلم، فكثير من المعلمين في الأقطار العربية يعيش تحت الخط الأدنى، الواقع بين الفقر والاعتدال. فنفوسهم منكسرة، ونظرة المجتمع إليهم لاتحلهم مرتبة الاجلال والتكريم مقارنة بغيرهم من الطوائف من أطباء ومنهدسين أو عسكريين، حتى أنه إن أحسن لم يشكر وقيل له: هذا واجبك وإن أساء قسى المجتمع عليه في الحكم.

14. مقر الدراسة (المدرسة) وينبغي أن تواكب الحياة المعاصرة فتكون ملبية لأسباب السلامة لمستخدميها طلابا وأساتذة وموظفين، مريحة، مزودة بما يكفل لهم الراحة وييسر تنفيذ العملية التعليمية، والتربوية في جو نفسي مريح.

15. الربط المحكم بين عناصر الخطة، بحيث يكمل كل عنصر بقية العناصر، لأنها ترمي مجتمعة إلى هدف واحد هوإعداد المتعلم إعدادا صالحا ليكون مواطن الغد ورجل المستقبل.

لقد برع العرب القدامى في تقعيد لغتهم وضبط أحكامها، واعتمدوا في الأساس على المنهج المعياري، ولكنهم في وسط الطريق كانوا يلجئون إلى مناهج فرعية أخرى لصعوبة تطبيق هذا المنهج في كل الأحوال. عادوا إلى النظر المنطقي والفلسفي، وإلى التأويل والافتراض، ومن ثم وقع شيء من الاضطراب في نتائجهم التي استقرت حتى اليوم، ونشكو من بعض وجوهها، ويحار الناشئ الحديث في فهم بعض أمثلتها، وكانت النتيجة ظهور بعض الصعوبات في استيعاب قواعد العربية كما رسمها لنا هؤلاء الأجداد. ...

إن أي إصلاح أو اقتراح لمناهج العربية لاينبغي أن ينصب على مسألة "التيسير" قبل فهم أسباب "المشكلة" وأن يأخذ في الحسبان ضوابط المستويات اللغوية كلها، صرفية ونحوية ودلالية، بلا فرق إن أي إصلاح لمناهج تعليم

العربية ينبغي أن يركز على المنطوق، لأن اللغة في جملتها من صنع الإنسان، وتعتمد في ذلك على منهجه وسلوكه في هذا الصنع، وهي تكتسب بالممارسة والخبرة.[7] [8]

أما الشكوى من تدني مستوى الناشئة في حذق علوم العربية وفي مقدمتها علم النحو والتصريف، فقد حملت الغير من أبناء هذه الأمة قديما وحديثا إلى التماس أنجح السُّبُل لعلاجها، فعقدت الندوات العلمية والمؤتمرات هنا وهناك على مدار الأعوام ابتداء من عام 1947م حين عقد المؤتمر الأول في لبنان، وكان هدفه "تحسين الوسائل والأساليب التي تدرس بها اللغة العربية" مرورا بمؤتمرات رعتها المنظمة العربية للثقافة والعلوم في عواصم البلاد العربية وفي أعوام متفرقة، بالإضافة إلى الندوات التي تعقد في رحاب الجامعات والمجامع العلمية العربية والمؤسسات الحكومية والأهلية، وما ندوتنا هذه إلا واحدة من تلك اللقاءات التي هزَّها المشكلة، فنظرت إلى بعض جوانبها في محاولة للإصلاح، ولعلّي لا أكون متشائما إذا قلت: إن ما سنصل إليه من نتائج قيمة في لقائنا هذا، لن يكون أكثر حظاً من نتائج المؤتمرات والندوات العلمية التي شهدناها على مدار نيِّف وخمسين عاماً. أراني أقولها بمرارة وأسف: إن ما

[7] بشر (1999) ص. 11 ـــ 13.

[8] م. ن.

ينبثق من توصيات عن نادينا هذا سوف يلحق بالتوصيات التي لم تر النـور إلا عند مولدها، ولا تزال تغط في نوم عميق وسط تجاهل من أهلها وصانعيها.

وأعود بعد هذا الخروج الاضطراري الذي لا شك أنه يلقى تجاوباً منكـم، لقربهِ من قلوبكم التي تشتغل بهموم المشكلة، فكلنا يراها في بيته أو جامعته أو مدرسته. ناهيك عن وضوحها في الحياة العامة والمعاملات سـواء أكـانت مشافهة أو كتابة.

إن أي منهج لتعليم اللغة العربية يجب أن يشمل العنـاصر المشـتركة في العملية التعليمية، وأعني بهذه العناصر ما يعرفه علماء التربية مـن (عنـاصر انفعالية، ونفسية، ومعرفية عقلية، وتجريبية، واجتماعية، وعامة).

لقد حظي التعليم باهتمام كبير من قبل المربين، وتعليم اللغة العربية نـال اهتماما خاصاً منهم، وما ذلك إلا لعظم خطر هذا الفن على الثقافة العامة من جهة، والحياة ومتطلباتها من جهة أخرى، ولأن التغلب على مشكلة الضعـف اللغوي لم يتم – وما أظنه سيتم إلا أن يشاء اللّه– فقد سلك المهتمون بالتربية مسالك متعددة، وانتهجوا مناهج متنوعة، فجربوا أساليب ونظريات تربويـة كثيرة بغية تحقيق هذا الهدف النبيل، ومن هذه النظريات والطرق:

- نظرية التطور المعرفي.
- نظرية التربية الإنسانية.
- الطريقة التقليدية لتعزيز المادة الدراسية.
- الطريقة الهادفة إلى تقدم الطالب.

بالإضافة إلى غيرها مما لا يحصى من مذاهب وطرائق، وليس هذا البحث معنياً بتتبع النظريات ونقدها، بقدر ما هو مهتم بالنتائج التي حققناها في مجال إكساب الطالب اللغة بسهولة، وتزويده منها بما يصلح لسانه وقلمه. وهنا يجد الباحث نفسه منقادة إلى طريقة غير تلك الطرائق التي تترع إلى تفكيك المحصول اللغوي إلى وحدات متمايزة من بعضها، تُلقى في أطر معزولة عن بعضها، لا تربطها رابطة، ولا يجمع بين فروعها ساق تلتقي فيه أغصان الثقافة اللغوية، إنها "الطريقة التكاملية"وهي: "منهج علميّ تربوي يستخدم لعدة أغراض من أهمها عملية تدريس اللغات".[9] وهذا المنهج يحاول النظريات والأفكار والآراء والمبادئ التي ينادي بها التربويون وربطها بعملية تعلُّم وتعليم اللغة العربية. وهذه الطريقة تأخذ بالاعتبار العوامل والمؤثرات الثقافية والسياسية والأكاديمية، مستفيدة من النظريات التربوية السابقة، وهي باختصار تؤكد على ضرورة التعرف على الموارد الدراسية كوسيلة لضمان نمو أكبر ومعرفة أوسع بمختلف المهارات التي تتطلبها عملية تعليم اللغة وتجعل من

[9] فريحات (1982).

اهتماماتها الربط بين المهارات الدراسية من جهة وحاجة المتعلم من جهة أخرى لتحقيق التعليم الهادف، كما تربط بين نموّ المتعلم اجتماعياً وبيئياً بتدرج تعليمه مهارات اللغة نفسها، وإثارة الرغبة لديه عن طريق الحوافز المعنوية التي تحمله إلى التفاعل مع هذه المعطيات، وتغرس في نفسه الشعور بالمسؤولية تجاه ما يتلقاه من اللغة، وأن في ذلك استمرارا لحياة اللغة وفاعليتها.

المنهج التكاملي لتعليم اللغة يهتم، أولا، بتحديد الأهداف العامة لتكون منطلقا واضح المعالم والصور، وهذه الأهداف تجعل في الحسبان أن يكون النمو اللغوي عند المتعلم متدرجا بحسب العمر الزمني، شاملا عناصر تعليم اللغة كلها، لا أن يهتم بعنصر على حساب غيره من العناصر مع الإدراك لحقيقة أن تعلم اللغة عملية مستمرة لا تنتهي عند عمر معين. وأن طفل اليوم هو رجل الغد فعليه أن يدرك موقعه ومسؤوليته تجاه مجتمعه وأن عليه أن يشارك الآخرين في رعاية مكتسبات الأمة من تراث ولغة في ثقة بالنفس وفهم للذات، وأن عليه المشاركة في الإخلاص للغة وحبها، ومحاكاة نماذجها الرفيعة من منظوم ومنثور.[10]

[10] م. ن.

الطريقة التكاملية تهدف إلى التخلص من المناهج المتعددة التي أثبتت فشلها في تدريس اللغة العربية. إنها تنظر إلى فنون اللغة بمنظار الصلة القوية بينها، وتحرص على المواءمة بين تلك الفروع لا الانحياز لجانب على حساب الآخر.

إنها تنظر إلى اللغة في تشكيلها هيكلا واضحا شاملا للقضايا الأساسية فيها، ساعية إلى تنمية المهارات في ظل تطبيق شامل لا يفضل مهارة على أخرى. ولذلك فهي تسعى إلى إجادة أساسيات النحو عن طريق الكليات والابتعاد عن الجزئيات، معتمدة على التطبيق المكثف بقواعد اللغة من خلال رؤية واضحة للغة وقضاياها والتدرج في عرضها،وعدم الخوض في قضاياها الأخلاقية إلا عندما يقوى صلب المتعلم، وينال من لغته وقوانينها قسطا يؤهله للخوض في خلافات أهلها ومذاهبهم وهي في الوقت نفسه ترتقي بالمهارات النحوية خاصة واللغوية بوجه عام من خلال نصوص مختارة بعيدة عن التعقيد من جهة، نائية عن الإسفاف من جهة أخرى.[11]

وما دمنا بصدد منهج متكامل في تعليم اللغة، فالتكامل لا يلغي الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس اللغة كالمعامل وأجهزة الحاسوب والفيديو وشبكة المعلومات، والأقراص المدمجة وغيرها من معطيات الثورة

---

[11] آدم (1998).

العلمية المتسارعة، ثم ربط الفروع اللغوية معا فلا يدرس النحو بمعزل عن الصرف أو عن البلاغة أو عن الشعر والأدب، وأن يستفاد من قدرة الطالب على التحليل اللغوي في إطار نقدي لا يقف عند حد البلاغة (المعنى، البيان، البديع) بل يذكي في نفس الدارس روح التذوق اللغوي المصاحب لفهم المفردة ومرادفاتها للكشف عن ثراء اللغة، بالإضافة إلى تدريب المتعلم على عملية تحري معان المفردات (Lexical investigation) ليتعرف على دلالة الكلمات والحدود الدقيقة لمعانيها، وعند دراسة المشكلة ينظر المنهج التكاملي إليها من جميع جوانبها فتعليم النظام الصرفي للغة الذي قد لا يعيره المعلم كبير اهتمام في كثير من قاعات الدرس يجب أن يفهم على أنه ركن أساسي في تعلمها، فالصرف أخ حميم للنحو، وهما أس العملية التي نسعى لتسهيلها.

إن المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية ينبغي أن يعنى بالتدريبات العملية والنقد التحليلي للغة، وأن تكون النظرة إلى الأمثلة منطلقة من مستوى الأساليب، وخير أسلوب تطبيقي في هذا المجال هو القرآن الكريم، إذ فيه نماذج رائعة للأساليب الموجزة البعيدة عما يشاع عن العربية من أنها لغة إطناب وزخرف، وفي الوقت نفسه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن اللغة العربية لغة معلومات علمية ــ كما أنها لغة حضارة وفن وذوق ــ وأنها تعنى بالمعنى أكثر

من عنايتها باللفظ والموسيقى، أما امتداح جرسها وصورها فينبغي ألا يطغى على القيمة الفكرية التي تحملها تلك الألفاظ.[12]

والمنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية يرى أن يكون المجتمع عونا للمؤسسات التعليمية في الارتقاء بمستوى اللغة تطبيقا واستعمالا، وهذا ما يدعونا إلى احترام ما يُلقى في قاعات الدرس من أصول لتطبق خارجة وتستخدم في وسائل الإعلام المرئية والمقروءة والمسموعة، كما تستخدم باحترام في لافتات الإعلان في الأماكن العامة والأسواق ونحوها، وقد نهجت بعض الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية تجربة تخصيص مدرسة لا يسمع فيها إلا اللغة العربية الفصحى، حيث يلتزم معلموها وطلابها وموظفوها وزائروها بالنطق بالفصحى وعدم السماح للعامي أو الدخيل في أروقتها، وهي تجربة تساعد على أن تكون الفصحى سليقة وطبعا. فيتفق استعمالها مع ما تنادي به قواعدها النحوية والصرفية والأسلوبية.

إن للصحافة دورا لا ينكر في نشر اللغة العربية، وبقدر ما تبذله وسائلها من جهود يرتقي الذوق أو يهبط. وما من مؤتمرات أو ندوة عقدت لدراسة الضعف اللغوي إلا وجعلت الإعلام في صدر المسؤولية، وحثته على نشر الجيد من الأساليب وأن يتمسك القائمون عليه بالفصحى في الأداء،

12 البهنساوي (1998).

فالفصحى هي التي توحدنا مستمعين، وتفيدنا متعلمين، وتجعلنا نعتز بتراثنا منتسبين لأمة فضلها الله على كثير من الأمم بأن أنزل فيها خير كتاب من رب العالمين. وإذا كان الشيء يذكر، فإن ندوة خبراء اللغة العربية، المنعقدة في جامعة الملك سعود بالرياض سنة 1397هـ- 1977م، وجهت ضمن توصياتها نداء إلى وزراء الإعلام العرب مفاده:

- الرغبة في تبني سياسة إعلامية تخدم اللغة العربية عن طريقين:

الأول: رعاية هذه الوسائل للغة السليمة في كل ما تنشر، سواء أكان ذلك باللفظة المسموعة أم المقروءة.

الثاني: أن يكون من بين الأسس لاختيار المذيعين إجادة الحديث باللغة العربية الفصحى، ورعاية هؤلاء بعقد دورات لهم لمساعدتهم على الوصول إلى درجة مقبولة من سلامة الأداء البعيد عن اللحن.[13]

وإذا كان مَثَلُ هذه الأمة كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى، فإن حال اللغة مع مجتمعاتها كذلك، فالمجتمع بطوائفه المتعددة بدءاً بالأسرة وانتهاء بالبيئة المحلية الصغرى المتمثلة في القرية ذات الوحدة المنسجمة في عاداتها وفي لهجاتها ثم بالبيئة الكبرى المتمثلة في الشعوب العربية مدنها وقراها وجميع سكانها، الكل مدعو لكي يحرص على

[13] ندوة خبراء اللغة العربية (1977).

اللغة العربية الفصحى استعمالا في الخطاب وفي الحياة الثقافية والأدبية والعامة، وأن يعلموا أن المعلمين خير قدوة للصغار في استخدام الفصحى ونبذ العامية، فيلزمهم حث طلابهم على ممارسة اللغة الصحيحة في التخاطب والتعلم، وكذلك حث أولياء الأمور على الإسهام بجهدهم في تعويد أطفالهم الحديث باللغة العربية الفصحى، وأن تأخذ المؤسسات التعليمية كالجامعات على عاتقها الترويج للعربية الفصحى، والتنبيه إلى ما يقع في الصحف ووسائل الإعلام من تجاوز الفصيح إلى العامي، ومن لحن أو رطانة أجنبية، ثم التنبيه إلى ما يقع فيه المتحدثون والكتاب من أخطاء تعبيرية، وبيان وجه الصواب فيها وبهذا التعاون يتحقق مبدأ التكامل الذي تسعى إليه النظرية التكاملية في تدريس اللغة العربية"،[14] فاللغة المشتركة تيسر التعامل والتكامل في الدولة من أجل بناء المستقبل، ومن هنا كانت قرارات لغوية وتشريعات، وكان الاهتمام بالتعليم من خلالها وبالمعاجم والاختبارات إلى جانب استخدامها في الإدارة والسياسة والإعلام" وهذا هو مؤدى التجربة الأمريكية في عنايتها باللغة الإنجليزية هادفة إلى المستقبل.[15]

النظرية التكاملية في تعليم اللغة العربية في تصور الباحث لا تقف عند حد التكامل بين العلوم، بل تتعدى إلى ربط العلوم اللغوية بالحياة، بحيث يكون

[14] المعلمي (1998).

[15] حجازي (1998)، ص. 60.

التفاعل بين البيئة والإنسان في مضمار لا يفصل الإنسان عن المؤسسات العاملة لخير البشرية، وخاصة المؤسسات المعنية بالمعرفة، فالمدارس، والجامعات والإعلام، والفنون والآداب، ومجامع اللغة العربية، ومراكز البحوث، ووزارات التخطيط المعنية بالرؤية المستقبلة للأمة، ونهضتها الفكرية والعلمية وغيرها، كل هذه مسؤولية مباشرة لتفعيل التكامل اللغوي، وعندئذ سنصل إلى التكامل الحضاري العام الذي سيضع ثقافتنا وحضارتنا في موقعها الملائم بين الحضارات الأخرى.

وبعد: فإن هدفا بهذا الحجم وهذه المترلة لابد أن تقوم به مجموعة من السواعد الفنية والعقول النيرة، أعني بهم "معلمي اللغة العربية" فلا ينبغي أن نهمل دورهم أو نقلل من أهميته، وأن على المجتمع أن يعدهم إعدادا يتناسب مع خطر المهمة المطلوبة منهم، وأن يرعاهم ويتعهدهم لا بتلمس حاجاتهم وحل مشكلاتهم الاجتماعية والمعيشية فحسب، بل بتعهدهم بالمتابعة وتحديث معلوماتهم وصقل خبراتهم وإثرائها بالجديد والمفيد من المعارف والعلوم ومستجدات العصر، ليعايشوا الحياة المعاصرة، وألا أن نتركهم يتجمدون عند حدود تأهيلهم، وأن نبذل لهم الحوافز على كل خطوة إيجابية في سبيل إتقان اللغة تعلما وتعليما. فبدونهم لا نستطيع تحقيق أي هدف من أهداف التربية وبدونهم تظل برامجنا التعليمية حبرا على ورق.

المراجع

بشر، كمال: 1999، *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

ابن منظور، *لسان العرب*.

البهنساوي، عبد الحميد: 1998، *نحو أساليب جديدة في تعليم اللغة العربية*. المؤتمر الخامس لجمعية لسان العرب.

حجازي، محمود فهمي: 1998، التخطط اللغوي وآفاق المستقبل، *بحث مقدم إلى المؤتمر الخامس لجمعية لسان العرب بالقاهرة*.

طعيمة، رشدي أحمد: 1996، تعليم اللغة العربية للعمال الأجانب بالوطن العربي. - المشكلة والمنهج - *دراسة مقدمة إلى ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي*، الدوحة.

فريحات، محمد حسن: 1982، *التوثيق التربوي*، أطروحة العدد (التربية المتكاملة، طريق بديلة في تعليم اللغة العربية) عرض لرسالة الدكتوراه

مبارك: 1999، *مقالات في اللغة العربية*، دار البشائر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى.

المعلمي، يحيى بن عبد الله: 1998، *اللغة العربية في التعاون العربي*. بحث مقدم إلى المؤتمر الخامس لجمعية لسان العرب بالقاهرة.

ندوة خبراء اللغة العربية: 1999، جامعة الملك سعود، توصيات الندوة.

معلومیات ووسائط

محمد دشيش
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

نمذجة نظام الكتابة العربية: تطبيق على تعليم وتعلم الكتابة

مقدمة

يتحدث هذا العرض عن بعض جوانب مشروع نتأمل فيه منذ بضع سنوات، ويتناول بالدراسة والتحليل نظام الكتابة العربية ومحاولة وضع نموذج رياضي لها يمكن من تيسير بعض التطبيقات. وقد سبق لنا في مناسبات سابقة أن قدمنا الأسس النظرية التي نعتمدها في نمذجة نظام الكتابة العربية. كما قدمنا أيضا محاولة لتطبيق هذه النمذجة على التوليد الآلي للكلمات العربية، وكذا لتطوير نظام للتصحيح الآلي دون قاموس. وقبل الدخول في صلب الموضوع، أي تطبيق نمذجة نظام الكتابة العربية على تعليم وتعلم الكتابة، سنذكر ببعض المفاهيم والمرجعيات الأساسية.

1. نمذجة نظام الكتابة العربية

نعني بنمذجة نظام الكتابة العربية عملية وضع نموذج رياضي لنظام الكتابة العربية. ونعتبر النموذج العام M للمحرف العربي تطبيقا رياضيا على مجموعة

من العمدات xi هي معايير تصنيف مجموعة المحارف العربيـــة وذلـــك علـــى الشكل التالي:

$$M= M(x1, x2, x3,...xn)$$

حيث تأخذ كل عمدة xi قيمة محددة من مجموعة قيم، وتحدد مجموعة قيم xi المحرف العربي أو الصنف الذي ينتمي إليه.

2. نظام الكتابة العربية

نسمي ظاهرة ما نظاما عندما نعمد، بهدف دراســتها، إلى تقســيمها إلى عناصرها الأساسية ووصف تلك العناصر ووصف العلاقات التي تربط بـــين تلك العناصر. وعندما نعتبر الكتابة العربية نظاما، فإننــــا نعتـــبر عناصرهـــا الأساسية هي الألفباء العربية أو مجموعة المحارف العربية، كما نعتبر العلاقــات بين تلك العناصر تلك القواعد التي تربط بين المحارف العربية حسب معايـــير نصنف بها تلك المجموعة تحدد السمات العامة للنموذج الذي نحن بصدد بنائه.

3. الألفباء العربية وتمثيل اللغة العربية

بصفة عامة نعرف الألفباء العربية أو مجموعة المحارف العربية كمجموعة محددة من الرموز المختلفة التي تمكن من تمثيل اللغة العربية. لنفرض أن S هي تلك المجموعة. الكلمة العربية W هي سلسلة محدودة من محارف مأخوذة من S. ولتكن +S هي مجموعة جميع السلسلات الممكنة من S. إن اللغة العربية L هي مجموعة فرعية من +S. إذن فالمسألة الأساسية تكمن في تحديد مجموعة المحارف العربية S وتحديد مفهوم تمثيل اللغة العربية بواسطة تلك المجموعة.

4. الخط العربي ومجموعة المحارف العربية

لقد تأثر موضوع تحديد مجموعة المحارف العربية تأثرا كبيرا بالكتابة اليدوية العربية وبفنون الخط العربي التي أنتجت بها روائع فنية ذات قيمة كونية لا يمكن نكرانها. ولكن هذا التأثر لا ينبني في نظرنا على أساس علمي واضح. فقد أثبتت إحدى الدراسات اختلاف عدد أشكال الحروف العربية في الخط النسخي والخط المغربي والخط الرقعي (353 شكلا بالنسبة للخط النسخي مقابل 215 شكلا بالنسبة للخط الرقعي و199 بالنسبة للخط المغربي). وبالتالي

لا يمكن أن ينفرد خط مُعيّن بتمثيل اللغة العربية. وهذا يجرنا إلى القول بأن مجموعة المحارف العربية يجب أن تكون مستقلة عن الخطوط العربية المتداولة.

5. مفهوم التمثيل بواسطة الألفباء العربية

في أنظمة معالجة المعطيات توجد هذه الأخيرة على حوامل مختلفة يمكن إجمالها في طبقتين أساسيتين: الذاكرة وقنوات الاتصال (ويقابلها الذهن البشري) ثم تجهيزات الإخراج أي الطابعات والشاشات (ويقابلها ما يكتب عليه من ورق وغيره). ولذلك يمكن افتراض أن هناك مستويين لتمثيل اللغة العربية بواسطة الألفباء العربية: المستوى الداخلي في الذاكرة وقنوات الاتصال، والمستوى الخارجي في تجهيزات الإخراج. وقد يكون هذان المستويان متطابقين وحينها نتحدث عن الشفافية المطلقة المطبقة بالنسبة إلى الألفباء اللاتينية والمشابهة لها، إلا أن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى الكتابة العربية.

6. الألفباء العربية في المستوى الداخلي

يبلغ عدد المحارف العربية الضرورية والكافية لتمثيـــل اللغـــة العربيـــة في المستوى الداخلي 49 محرفا موزعة كالتالي:

- الصوامت وعددها 36 هي:

حروف الهجاء من الألف إلى الياء وعددها 28 محرفا

محارف الهمزة وهي ء آ أ ؤ إ ئـ وعددها 6 محارف

التاء المربوطة والألف المقصورة

7. محارف الحركات وعددها 13 هي: التناوين الثلاث، والحركات الأربعـــة (الفتحـة والضمة والكسرة والسكون) والشدات الستة.

7. الألفباء العربية في المستوى الخارجي

يأخذ كل محرف عربي في المستوى الخارجي (على الشاشة وعلى الطابعة)، وهو المستوى الذي نعتمده في التعليم والتعلم، شكلا واحدا أو شـــــكلين أو أربعة أشكال، كما هو مبين في اللوحة أسفله. وقد أضفنا أربع ثنائيات شائعة هي لا لأ لآ لإ.

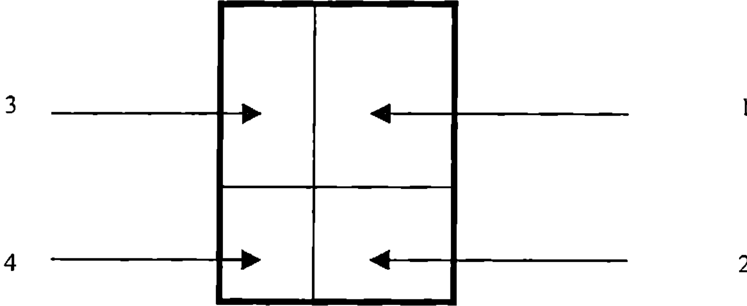
ا	بـ ب	تـ ت	ثـ ث	جـ ج
حـ ح	خـ خ	د	ذ	ر
ز	سـ س	شـ ش	صـ ص	ضـ ض
ط	ظ	عـ ـعـ ـع ع	غـ ـغـ ـغ غ	فـ ف
قـ ق	كـ	لـ ل	مـ م	نـ ن
هـ ه	و	يـ ي	ء	أ
إ	ؤ	ئـ ئ	آ	ة
ى	ـَ	ـُ	ـِ	ـْ
ـً	ـٌ		ـَّ	ـُّ
ـًّ	ـّ	ـِّ	ـٌّ	
لا	لأ	لآ	لإ	

وبذلك يكون عدد أشكال المحارف العربية يساوي 73 شكلا إضافة إلى الثنائيات الأربع.

8. فضاء الكتابة

نظرا لانعدام كتابة عربية طباعية بالمعنى المتعارف عليه، فإن فضاء الكتابة العربية غير واضح، الشيء الذي يسبب صعوبات إضافية في تعليم وتعلم الكتابة، وذلك رغم أن نظام الكتابة العربية في حد ذاته يوحي بإمكانية ضبط

ذلك الفضاء (وجود خط الكتابة مثلا). وفي هذا السياق نقترح فضاء مبسطا للكتابة العربية. وهو عبارة عن مستطيل قائم يقسمه أفقيا ما يسمى بخط الكتابة ونقترح تقسيمه عموديا بواسطة خط عمودي. وبذلك يحتوي هذا الفضاء المبسط على أربعة مجالات وضعنا لها الأرقام 1، 2، 3 و4. وسنرى نجاعة ضبط فضاء الكتابة في تصنيف مجموعة المحارف العربية وبالتالي تيسير تعليم وتعلم الكتابة.



10. مسألة الارتباط

يشيع في أذهان الكثيرين أن الكتابة العربية كتابة مرتبطة أي ترتبط حروفها بعضها بالبعض. وهذا الاعتقاد ليس صحيحا، إذ أن الحروف العربية تنقسم إلى ثلاث مجموعات حسب ارتباطها:

- مجموعة ترتبط بما قبلها ولا ترتبط بما بعدها مثل د. ورسمها يبدأ من أقصى يمين فضاء الكتابة ولا يصل إلى أقصى يساره.

- مجموعة ترتبط بما قبلها وما بعدها مثل بـ. ورسمها يبدأ من أقصى يمين فضاء الكتابة و يصل إلى أقصى يساره.

- مجموعة لا ترتبط وتتكون من محرف واحد هو ء. ورسمها لا يبدأ من أقصى يمين فضاء الكتابة ولا يصل إلى أقصى يساره.

10. معايير تصنيف الألفباء العربية

- الصوامت والحركات

السكون والفتحة والضمة ومشتقاتهما ترسم في المجال رقم 3، أما الكسرة وتنوين الكسرة فترسم في المجال رقم 4.

- الإهمال والإعجام

هناك حروف تتشابه أجسادها وتتميز بالإعجام أي بإضافة نقطة أو نقطتين وترسم في المجال رقم 1 أوالمجال رقم 2، أو ثلاث نقط ولا توجد إلا في المجال رقم 1.

- مكونات الرمز: خط مستقيم، خط منكسر، جزء دائرة صغير، جزء دائرة كبير، مفتوح، مغلق...

- الارتباط ومكان الوجود في فضاء الكتابة. وقد أفردنا لهذا المعيار فقرة خاصة.

ويمكن بواسطة هذه المعايير وصف كل محرف عربي وبالتالي تصنيف مجموعة المحارف العربية.

11. تصنيف مجموعة المحارف العربية

- مجموعة الألف: ا لـ بـ تـ ثـ يـ نـ كـ
- مجموعة الحاء: حـ جـ خـ
- مجموعة الدال: د ذ هـ ه ة
- مجموعة الميم: مـ فـ قـ
- مجموعة الهمزة: عـ غـ ء
- مجموعة الراء: ر ز و
- مجموعة السين: سـ شـ
- مجموعة الصاد: صـ ضـ ط ظ
- مجموعة الحروف المهموزة: أ إ ئـ آ ؤ
- مجموعة النون: ل ن ى ي ئ
- مجموعة الباء: ب ت ث ف
- مجموعة الجيم: ح ج خ

- مجموعة الصاد: س ش ص ض ق
- مجموعة العين: ـعـ ـع ع ـغـ ـغ غ
- مجموعة الثنائيات: لا لأ لآ لإ

12. منهج تعليم وتعلم الكتابة العربية

1. الأسس:

- تقليص عدد أشكال الحروف ما أمكن ذلك.
- الاعتماد على النموذج المطبوع الأكثر شيوعا.
- ضبط فضاء الكتابة.
- ضبط تسلسل واضح ومبرر لتعليم وتعلم رسم الحروف والرموز.
- الاقتصار على تعليم وتعلم الكتابة دون فن الخط.

2. المراحل:

- المرحلة التمهيدية: ضبط فضاء الكتابة والتمرن على رسم مكونات رموز الألفباء العربية في مختلف مجالاته.
- التمرن على كتابة جميع أشكال رموز الألفباء العربية مجموعة مجموعة انطلاقا من الأبسط إلى البسيط إلى الصعب.
- التمرن على ربط الحروف لتأليف الكلمات تدريجيا.

خاتمة

لقد حاولنا في هذا العرض تقديم مقاربة لتيسير تعليم وتعلم الكتابة العربية بالاعتماد على "الذكاء الداخلي" لنظام الكتابة العربية، من خلال اقتراح نموذج رياضي مبسط لهذا النظام. وذلك بعد تحديد عناصره وتصنيفها حسب معايير ملائمة. وفي هذا السياق اقترحنا بعض المفاهيم مثل التمثيل في المستوى الداخلي، والتمثيل في المستوى الخارجي، وفضاء الكتابة. وسنعمل حال توفر بعض الأدوات التقنية على إنتاج كتيب لتعليم وتعلم الكتابة، نرجو أن يساهم في تيسير تعليم الكتابة ومحاربة الأمية.

المراجع:

دشيش، محمد: 1988، تنميط الحرف العربي في المعلوميات، *ندوة أكاديمية المملكة المغربية حول الحرف العربي والتكنولوجيا*، الرباط.

دشيش، محمد: 1992، الكتابة العربية: إصلاح في الطباعة وتنميط في المعلوميات، *ندوة استخدام اللغة العربية في تقنيات المعلومات*، الرياض.

دشيش، محمد: 1993، إصلاح الحرف العربي وتنميطه، *ندوة أكاديمية المملكة المغربية "حول قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب"*، الرباط.

دشيش، محمد: 1996، تنميط الحرف العربي في المعلوميات: أداة تمثيل واتصال ومعالجة، *ندوة حول تمكين اللغات والتكنولوجيا والاتصال*، الرباط.

دشيش، محمد: 1998، نظام التوليد الآلي للصور المعجمية العربية، *ندوة حول إنشاء قاعدة معجمية عربية مولدة*، الرباط.

دشيش،محمد: 1999، نمذجة نظام الكتابة العربية: تطبيق على التوليد الآلي، *ندوة حول التوليد والنسقية*، الرباط.

عبد الرزاق تورابي وسالم الرامي
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

تعليم الصرف العربي بدعم الحاسوب

قبل تقديم هذه المساهمة، لا بد من تدقيق العنوان. فلا ينبغي أن يفهم أننا ندافع على نموذج التعليم بدعم الحاسوب، لأن هذا النموذج، كما سنبين، يقوم على أساس تنظيم المادة المدرّسة في أخطوطات ثابتة، تمثل للعلائق بين المعارف/المعلومات الموزعة على مجموعة من المحاور. وينتقل المتعلم من محور إلى آخر على أساس التقييم الكمي. وتتجلى بعض خصائص هذا النموذج في شحن ذاكرة المتعلم، والتعامل مع المتعلمين بشكل موحد، وعدم التماشي مع الطبيعة الخلاقة والديناميكية للمتعلمين.

وفي مقابل هذا الأنموذج، ومن أجل توظيف الحاسوب لتحقيق تعليم ناجح وفعال، نتبنى نموذج الولي الذكي (Tuteur intelligent)، الذي يتوخى تعاملا ديناميكيا مع كل حالات المتعلمين، مع مراعاة الخصوصيات الفردية للمتعلم وحاجاته وقدراته. فالولي الذكي برمجية تأخذ قرارات من تلقاء ذاتها، من خلال نسق القواعد والنموذج السلوكي، ومن خلال استثمار نتائج الذكاء الاصطناعي. فالعنوان بدقة هو تعليم الصرف العربي بواسطة الولي الذكي.

نتناول، في هذه الورقة، حقل النظم التعليمية الآلية، من خلال النقط الثلاث التالية:

- أنسجة البرامج التعليمية المدعومة بالحاسوب،
- دراسة البرمجيات التعليمية المتوفرة، لتمكين المدرسين من تبين معايير انتقائها، ودرجات فعاليتها، ثم حدودها،
- تحديد البرمجية التعليمية الذكية التي نقترحها لتعليم تصريف الأفعال في اللغة العربية، وهي نظام مبني على التوليد أساسا.

1. أنسجة البرامج التعليمية المدعومة بالحاسوب

1.1. البرمجيات التعليمية وتفكيك المعارف

يشترط في البرمجية التعليمية الناجعة، بالإضافة إلى القالبية، احتواؤها على مكونات ذكية من المعارف التي تحدد على أساس وظيفتها وطريقة استعمالها. وتندرج بلورة البرمجيات التعليمية في إطار بلورة أنظمة المعارف، تتجلى مرحلتها الحاسمة في اقتناء المعارف. ويتطلب هذا تحليلا أو تفكيكا للمعارف المتداولة في هذه البرمجيات.

لقد كانت المناهج التقليدية لبلورة البرمجيات التعليمية ذات طابع قـــــالبي، نتجت عنه ترسيمات مختلفة لهذه البلورة. وتُفَكِّكُ الترسيمةُ الأكثرُ كلاسيكيةً المعارفَ إلى أربعة ذوات هي: خبير الميدان، المربي أو البيداغوجـــــي، نمـــوذج المتعلم، ثم الوجيهة إنسان آلة. وفي ما يلي تفصيلا لهذه الذوات.

أ) الخبير في الميدان: تتوفر معظم البرمجيات التعليمية لتقنيات الرياضيات، مثلا، على كل المعارف المتعلقة بهذا الميدان. فهي تحتوي بشكل صريح على المعارف الكافية للتعامل مع أي مشكل. ولكن، تواجهنا، حين نتعامل مع ميادين مختلفة عن الرياضيات كتعليم اللغة، مشكلة الصياغة الصورية لمعارف هذا الميدان.

ب) البيداغوجي: لقد أسند إلى البيداغوجي دور يتجسد في نشاط يتم تنفيــذه في مرحلتين: مرحلة اختيار مضمون الدرس، ومرحلـــــة منـــهج التدريـــس. وتستدعي هذه الاختيـــــارات معـــارف مختلفـــة. فـــالبيداغوجي، كواضــــع للاستراتيجيات، لا يرتكز على نماذج لتحديد اختياراته. فالنماذج تختلف مـــن زاويتي نظر تاريخيتين. ففي نموذج التعليم بدعــــم الحاســـوب (EAO)، ينظـــم مضمون المادة قيد الدرس في أخطوطات ثابتة تمثل لتنظيم المجال ككل. ويمثــل الأخطوط مجموعة من المعارف العلائقية بين مجموعة من المحاور. ويتوخى هــذا الأخطوط نقل المتعلم من محور إلى آخر. ويكون النقل على أســـاس التقييـــم الكمي (أخذ النقط، السرعة في الإنجاز...إلخ).

ويختزل اختيار مضمون الدرس، باختصار، في تفكيك مادة الدرس إلى محـاور، كما يختزل منهج التدريس في ترتيب هذه المحاور.

والمآخذ التي نسجلها على هذه المقاربة الكلاسيكية (EAO) تتمثل أساسا في الطبيعة الثابتة للأخطوط والتي لا تتماشى مع الطبيعة الخلاقـة والديناميكيـة للمتعلم. ففي الواقع، نلاحظ أن اكتساب المعرفة يختلف من شخص لآخر، بل قد يختلف لدى الشخص الواحد من حين لآخر. وهذا يتطلب تحليلا ديناميكيا لكل حالات المتعلمين (خاصة وأن هناك تلاميذا متفوقين في الميـدان الـذي يكون قيد الدرس، بالإضافة إلى وجود تلاميذ تستعصي عليهم بعض جوانـب هذا الميدان. فهذا شيء تجب معرفته وتحديده قبل الشروع في التدريس. وهـذا ما تنشده البرمجيات التعليمية الذكية، التي تكون قادرة على التعامل مـع أي حالة من الحالات التي تواجهها. ويستدعي هذا التعـامل اختيـار مضمـون الدرس، من جهة، واختيار منهج التدريس، من جهة أخرى، وهذا يتم وفـق تخطيط دقيق هدفه اختيار مجموعة من الإجراءات واقتراحها على المتعلم وفـق تمثيله، ووفق الأهداف التعليمية والاستراتيجيات الموضوعـة لتحقيـق هـذه الأهداف.

وبخلاف الأخطوط الثابت في نموذج التعليم بدعم الحاسوب، يسعى منهج التخطيط إلى بلورة خطة ديناميكية تراعي ماضي المتعلم وحاضره والأهداف المتوخاة. فالدرس يخطط له، حسب موراي (1989) Murray، في ثلاث مراحل:
1) تحديد الأهداف: تدقيق المواضيع المدرّسة (توزيع محور على محاور فرعية)، وترتيبها في متتاليات، بحيث يكون الترتيب ثابتا قبل تنفيذ المخطط أو ديناميكيا وقت تنفيذه.
2) اختيار الاستراتيجية التعليمية حسب نموذج المتعلم والمادة المدرّسة.
3) تطبيق الاستراتيجية التعليمية التي تسمح باختيار الأنشطة المقترحة على المتعلم.

ج) نموذج المتعلم: إن الجيل الأول للبرمجيات التعليمية الذكية لم يراع الخصوصيات الذاتية للمتعلم، وكانت تتعامل مع المتعلمين بشكل موحد. وقد تضافرت، بعد ذلك، الجهود لجعل التعليم مراعيا للخصوصيات الفردية، وحاجيات المتعلم وقدراته. ويستلزم هذا أن يضع النظام مجموعة من الافتراضات تجاه المتعلم عن طريق استغلال النتائج، من جهة، والتفاعل بين المتعلم والآلة، من جهة ثانية. ويستعمل النظام، بعد ذلك، هذه الافتراضات لانتقاء محتوى المعلومات وتنظيمها وتقديمها للمتعلم عند التفاعلات المستقبلية. ولهذا نحتاج إلى تدبير نموذج المتعلم، ويكون تحديثه متماشيا مع دورة

التدريس. ويكون التحديث بتحليل أجوبة المتعلم التي تستغل لتغذية مخطط الإجراءات البيداغوجية المستقبلية.

د) الوجيهة إنسان-آلة: ليست الوجيهة الذكية هي تلك التي يتم تكييفها حسب حاجة المستعمل، وإنما هي التي تكون قابلة للتكيف من تلقاء ذاتها. وهذه القابلية للتكيف، حسب سلف Self (1988) تستعمل معارف على مستوى النموذج السلوكي للمتعلم.

2.1. المعلومات والمعارف داخل النساج الحاسوبي

يرجع تعيين المعلومات/المعارف داخل قوالب البرمجيات التعليمية إلى تمييز إدراك المتدخلين المختلفين لنسق النظام التعليمي. فهذا التعيين هو علاقة بين فاعل/مفعول (sujet/objet)، أو بشكل عام، ينبغي التمييز بين "المتصور" (أو المنتج) و"المستعمل" (أو المستهلك). فعلى سبيل المثال، إن اختيار البيداغوجي لهدف معين يستعمل معلومات حول بنية المادة، التي هي معارف بالنسبة لخبير الميدان، كما في الصورة. وتقدم الصورة أسفله لمحة عن الروابط بين المعرفة والمعلومة داخل البرمجية التعليمية، كما تقدم الروابط بين مختلف القوالب وعناصرها التصورية، التي نحدد بعضها كالتالي:

أ) إن تفكيك الميدان يقوم على أهداف محددة
ب) إن خبير الميدان هو من يقترح التمرين
ج-د) يلجأ خبير الميدان إلى سلوك المتعلم لاستلهام التفسير
ه) المراقبة داخل-القالب يقودها البيداغوجي
و) يلجأ البيداغوجي إلى السلوك لجعل الدورة التدريبية فردية
ز) للبيداغوجي معارف حول التفاعلات (متعلم-نسق).

2. واقع برمجيات تعليم اللغة العربية

تطرح اللغات الطبيعية، مقارنة مع العلوم الدقيقة، مشكل صورنة أهدافها البيداغوجية. فلا نبالغ إذا قلنا إن صورنة الهدف $ax^2+bx+c=$ أبسط بكثير من هدف تصريف الفعل المجرد، لأن الهدف الأول صوري أساسا، في حين أن الهدف الثاني وصفي بطبيعته، هذا علاوة على الطبيعة الوصفية لأهداف الإنشاء والتحرير اللغويين. ولهذا استعصت الصياغة الديناميكية لأهداف تعليم اللغة، على المستوى النظري، فتركت لمستوى المشاريع الهندسية.

ويمكن تصنيف برمجيات تعليم اللغة العربية إلى ثلاثة أصناف هي كالتالي:
أ) البرمجيات القائمة على التخزين والاسترجاع: وتتمثل في المعاجم المحوسبة التي تقتصر على تخزين المادة اللغوية مع إمكان استرجاعها كما خزنت وبدون

أية معالجة. وتحل هذه المعاجم محل المعاجم الورقية الضخمة. وتتجلى أهميتها أساسا في تمكين المستعمل من استرجاع المعلومات بسرعة وفي وقت قصير جدا.

ب) البرمجيات الذكية: وتتحقق في برمجيات التوليد والتحليل الآليين للصرف والتركيب والدلالة. ويعتمد هذا الصنف على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

ج) برمجيات تجمع بين التخزين والذكاء: وتتجلى أساسا في محركات البحث (moteurs de recherche) المستعملة في مواقع متعددة من شبكة الأنترنيت.

وفي مجال الصرف العربي، نجد بعض البرمجيات المقترحة لتصريف الأفعال في اللغة العربية. وتدخل هذه البرمجيات إما ضمن النوع الأول (أو الثاني بتحفظ) من البرمجيات التي تقوم أساسا على تخزين صور الفعل المختلفة، وجداول التصاريف، ولوائح الأفعال التي قد تكون مصحوبة ببعض المعلومات، مع إمكان القيام ببعض عمليات التوليد والتحليل. ونقائص هذا النوع من البرمجيات يتجلى أساسا في عدم اعتماد مقاربات لسانية دقيقة، والوقوف عند حدود ما هو مثبت في كتب الصرف التقليدية دون تمحيص وتدقيق. ونمثل فيما يلي لبعض هذه النقائص:

- لا تتنبأ بصور ممكنة من الجذور أو الأفعال

- لا تستطيع أن تحدد بدقة سمات التصريف. ففي مرحلة من تعليم العربية يجب أن يمتلك المتعلم حس التحليل اللغوي والمقارنة بين اللغات. فمثلا، كل منا تعلم أن الشخص الأول المثنى والجمع متماثلان. فإذا سألنا المتعلم -وحتى الأستاذ- عن الشخص الأول المثنى من "ضرب"، فإن الجواب يكون بدون شك هو "ضربنا". وهذا خطأ، لأنه ليس هناك شخص أول مثنى في اللغة العربية، إذا قارناها بلغات سامية أخرى بلورت صورة للشخص الأول المثنى. فاستعمال صورة "ضربنا" للإحالة على الشخص الأول المثنى، لا تعني وجود شخص أول مثنى، كما أن استعمال صيغة الجمع، في الدارجة المغربية، للإحالة على شخصين لا تعني وجود المثنى في الدارجة.

- درجنا في تعليم الصرف العربي على الإحالة على الشخوص بالمتكلم والمخاطب والغائب. فهذا التصنيف ليس دقيقا بما يكفي، ونفضل أن نستعمل بدله الشخص الأول والثاني والثالث. ونعلل هذا بأن الشخص الأول الجمع، مثلا، لا يكون عبارة عن متكلمين، وإنما يكون متكلما ومخاطبا، أو متكلما وغائبا. وكذلك الشخص الثاني المثنى قد يكون مخاطبين، أو مخاطبا وغائبا.

- وحين نسأل المتعلم، كذلك، عن صرفية الجمع للشخص الثاني في الماضي، فالجواب يكون هو "تم"، نحو "ضربتم". وهذا غير دقيق، لأن صرفية الجمع، وكما نص على ذلك النحاة القدامى، هي الواو التي تحذف في الأخير. فإذا

كانت صرفية الجمع هي "تم"، فإننا سنضطر إلى تعليم المتعلم صورتين مختلفتين لضمير المفعول، هي الهاء، في قولنا "ضربته"، والواو والهاء، في قولنا "ضربتموه"، وهذا غير صحيح.

فهذه بعض العناصر التي ينبغي الأخذ بها في وضع المولدات والمحللات للغة العربية. ويعكس المولد الذي نسعى إلى بلورته هذه الجوانب اللسانية بدقة.

3. المولد الصرفي للغة العربية

1.3. خصائص المولد

يمتاز هذا المولد بالخصائص التالية:

- *التوليد*: ويكون بتحديد الإمكانات التأليفية للأبجديات الصرافية والصواتية. وتتلخص هذه الأبجديات في أبجدية صامتية تولد منها الجذور، وأبجدية حركية تولد منها الصيغ، واللواصق التي تلتصق بالجذوع (وهي ناتج تأليف الجذور والصيغ)، ثم المتصلات التي تتصل بالجذوع المركبة (وهي ناتج تأليف الجذع واللواصق).

ونشير إلى أنه، بجانب التوليد، يمكن إيراد بعض المواد مباشرة وتخزينها في المعجم دون اللجوء إلى قواعد التوليد، وذلك لتفادي توليد عدد هائل من

الصور التي نعرف مسبقا أنها لن ترد أو ترد بقلة. وعليه فالمولد وإن كان يطغى عليه التوليد، إلا أنه لا يلغي التصريح ببعض المواد المعجمية.

- *المصافي:* إذا كان النظام يولد توليدا فائقا، فإنه يحتاج إلى مجموعة من المصافي لربطه بالواقع اللغوي أكثر. وقد ميزنا بين نوعين من المصافي: مصاف تكون قبل التوليد أو موازية له، مثل المصافي التي تمنع توليد جذور متماثلة كليا أو يتماثل صامتاها الأولان. ومصاف تكون بعد التوليد، والتي تمهد لتطبيق بعض القواعد لتعديل الصور السيئة البناء.

- *القالبية:* هناك مجموعة من القوالب النحوية، وكل قالب له ميكترماته وقيوده. وتمكننا القالبية من عدم الخلط بين المستويات، خاصة وأن هناك صورا تكون جيدة في مستوى، لكنها سيئة في مستوى آخر. وهذا يقودنا للحديث عن الصور الصرف-تركيبية، والصور الصرف-صواتية، والصور الخطية...إلخ.

- *تسويغ المواد المعجمية:* بعد التوليد والمصافي، يتحرى المولد ورود المادة المعجمية في المعاجم والنصوص وعند المتكلمين. فالتسويغ نوعان: نوع يكون اعتمادا على خبير يحتكم إلى حدسه من أجل الحكم على مقبولية مادة من المواد، ونوع يكون بالرجوع إلى المتون والمعاجم. وقبل التسويغ، تكون الصور حاملة للقيمة 0 للدلالة على أن الصورة ممكنة. وبعد التسويغ، تسند للصور

المسوغة إما القيمة 1 للدلالة على أنها واردة، وإما القيمة 1- للدلالة على أنه لا يمكن ورودها.

2.3. مكونات المولد

يرتبط المولد بمعجم حاسوبي، وبنسق من القواعد الخاصة بكل قالب من قوالب النحو. ويتكون المعجم مما يلي:

أ) الجذور الثلاثية المولدة. وقد صفينا منها الجذور المتماثلة كليا أو يتماثل صامتاها الأولان، مثل "أأأ" أو "أأب". وإذا أدخل مشغل المولد جذرا من هذا النوع، فإن الحاسوب يعرض رسالة مفادها أنه لا يوجد جذر مبدوء بحرفين متماثلين. وما عدا هذين النوعين، فإن كل الجذور يمكن إدخالها سواء وردت في المعاجم أم لم ترد. ونشير إلى أن المولد يتسامح مع الأخطاء خاصة في إدخال الجذور. فبالنسبة للكرسي الذي تكتب عليه الهمزة ليس مميزا، إذ يمكن كتابة الهمزة بأي شكل من الأشكال سواء "أكل" أو "ءكل" أو "ؤكل" أو "ئكل"، ويبقى الصامت واحدا. وكذلك الشأن بالنسبة للتاء التي يمكن أن تكتب مبسوطة أو مربوطة.

وقد خصصنا مجموعة من الجذور الثلاثية بمعلومات تتعلق بالمقولة، ونموذج التصريف في الماضي والمضارع، والصيغ الثلاثية المزيدة التي تندرج فيها، ثم التعدية (م) و/أو اللزوم (ل). وقد خصصنا الجذر √كتب، مثلا، على الشكل التالي:

الجذر: كتب، نموذج التصريف: فعل يفعل (م)، الثلاثي المزيد: فعل (م)، فاعل (م)، أفعل (م)، تفاعل (ل)، افتعل (م)، استفعل (م). وقبل إثبات الصور، ندقق في مختلف سياقاتها لمعرفة مدى ورودها، وبأية دلالة ترد. وكذلك علينا تبرير الصور التي لا يمكن أن ترد. وهذا يتطلب النظر في القوالب الأخرى، لأن هناك تفاعلا بين قوالب النحو.

3.3. *طريقة عمل المولد*

لتصريف فعل من الأفعال، ينبغي تتبع الخطوات التالية:

- إدخال جذر من الجذور الممكنة في اللغة العربية، شريطة ألا تكون مبدوءة بصامتين متماثلين. ففي هذه الحالة الأخيرة يعرض الحاسوب رسالة تشير إلى أن هذا الجذر ليس نسقيا. ونحن الآن في مرحلة جعل دخل المولد جذعا بجانب الجذر. فالمولد يكون بمقدوره تصريف إما الجذر √قول، وإما الجذع قال. وهذا حتى نسهل على متعلم العربية تصريف الأفعال التي يعسر عليه الوصول إلى جذرها. وفي انتظار إتمام هذا الإمكان، يتعامل المولد مع الجذور.

- إذا كان الجذر نسقيا، قام المولد بإدراجه في جميع صيغ الفعل. وفي هذه المرحلة تحمل الصور القيمة 0 إشارة إلى أنها ممكنة في انتظار تسويغها. وقد قمنا بتسويغ مجموعة من الأفعال حتى نحد من الإمكانات المتعددة.

- نخصص سمات التصريف، مثل الزمن والبناء والشخص والعدد والجنس. فإذا قمنا بتصريف /كتب في الماضي المبني للمعلوم مع الشخص الثاني المفرد المذكر، فسوف يعرض الحاسوب جميع صيغ التصريف.[1]

خلاصة

إن استخدام الحاسوب في التعليم لا يكون ناجحا إلا إذا توفرت فيه مجموعة من الخصائص. فقد أكدنا، في هذه الورقة، أهمية نموذج الولي الذكي في تحقيق تعليم فعال وناجح، لتعامله الديناميكي مع المتعلمين ومراعاته لحاجاتهم وقدراتهم الذهنية. وقدمنا عناصر أساسية لبناء برمجية تعليمية مبنية على التوليد، وقائمة على دراسات لسانية دقيقة للمواضيع الموضوعة في البرمجية.

[1] بخصوص تفاصيل المولد وعناصره، نحيل على ورقة "المولد الصرفي" ضمن وقائع ندوة "التوليد والنسقية والترجمة الآلية"، التي نظمها معهد الدراسات والأبحاث للتعريب أيام 15 و16 و17 نونبر 1999.

المراجع

الأستراباذي، رضي الدين، شرح *شافية ابن الحاجب*، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982.

السغروشني، إدريس: 1987، *مدخل للصواتة التوليدية*، دار توبقال، الدار البيضاء.

السغروشني، إدريس: 1988، الصيغ في اللغة العربية، *وقائع الندوة الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب*، منشورات عكاظ.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، *الكتاب*، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983.

السيوطي، جلال الدين، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، دار الفكر.

الفارابي، أبو إبراهيم إسحاق، *ديوان الأدب*، تحقيق أحمد مختار عمر، منشورات مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1974.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1985، *اللسانيات واللغة العربية*، دار توبقال، الدار البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1986، *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة*، دار توبقال، الدار البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1988، ثلاثة إشكالات في حوسبة المعجم العربي: المادة المعجمية، المدخل المعجمي، وقواعد الحشـــو، *لســـانيات إفريقيـــة*، منشورات معهد الدراسات الإفريقية بالرباط.

وقائع الندوة المصغرة حول إنشاء قاعدة معجمية عربية مولدة (قيد الطبـــع)، تنظيم معهد الدراسات والأبحاث للتعريب والبنك الإسلامي للتنمية ســـنة 1998.

وقائع ندوة التوليد والنسقية والترجمة الآلية، معـــهد الدراســـات والأبحـــاث للتعريب، 15–17 نونبر 1999.

المراجع الأجنبية

Audebert, C. & A. Jaccarini: 1988, De la reconnaissance des mots-outil et des tokens, *Extrait des Annales Islamologiques*, t. XXIV, Le Caire.

Beesley, K.R.: 1991, Computer Analysis of Arabic Morphology: A Two-Level Appproach with Detours, *Perspectives on Arabic Linguistics III*, Edited by B. Comrie & M. Eid, John Benjamins Publishing Company.

Brame, M.K.: 1970, *Arabic Phonology*, Ph. D., MIT.

Chomsky, N. and M. Halle: 1968, *The Sound Patterns of English*, New York, Harper and Row.

Fassi Fehri, A.: 1993, *Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Fassi Fehri, A.: 1996, Distributing Features and Affixes in Arabic Subject Verb Agreement Paradigms, *Linguistic Research* **2**, IERA, Rabat.

Fuchs, C.: 1993, *Linguistique et traitements automatiques des langues*, Hachette.

Murray, W.R.: 1989, Control for I.T.S.: A blackboard-based dynamic instructional planner. *Proceedings of AI & Education* **89**, The Netherlands, Amsterdam 1989.

Pasero, R. et al.: 1985, *Prolog*, InterEditions, Paris.

Seghrouchni, D.: 1995, *Les schèmes en arabe*, Thèse de doctorat d'état, Université de Bordeaux.

Self, J.A.: Student Models: What Use Are They? In P. Ercoli & R. Lewis (Eds.) *Artificial Intelligence tools in education*, Amsterdam.

نورة مستغفر
كلية علوم التربية، الرباط

التعليم بمساعدة الحاسوب

مقدمة

ينطلق هذا العرض في إطاره العام من هاجس الحاجة الملحة إلى تحديث التربية والنهوض بقطاع التعليم. فبمساءلة واقع التعليم، نجد أن هناك عدة مفارقات بين المواد التعليمية والطرائق المساعدة على تعليمها، مما ينعكس بشكل سلبي على المتعلم. وفي ضوء الرؤية الجديدة لتقنيات التعليم، تغيرت أدوار الأستاذ كما تغيرت وظائفه، فلم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يبق التدريس مقتصرا عليه، بل تنوعت أساليب التدريس ومصادر المعلومات.

لقد أصبح الأستاذ مصمما لبيئة التعلم، في مقابل ذلك أضحى المتعلم هو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية ،إذ يكون بإمكانه أن ينتقي الوسائط المسؤولة عن هذا الفعل، ومنها ما يلي:

- المشكلة
- الموقف التعليمي
- الوسيلة المناسبة للحصول على المعلومات
- السرعة

وفي أفق خلق إمكانات نظرية و منهجية تسمح بتحقيق فعل تعليمي تعلمي ناجح، سنحاول في هذه الورقة طرح الحاسوب كأداة تعليمية، و سنعرف بطريقة التعليم بمساعدة الحاسوب، والإمكانات التي تتيحها هذه الطريقة بالنسبة للمتعلم.

العرض منظم على الشكل التالي: في البداية، نقدم تصورا أوليا عن مناهج تعليم اللغات،ثم لمحة عن الاستعمالات التربوية الأولى للحاسوب، وتطورات هذا الاستعمال وفوائده. ونقدم، بعد ذلك، الأسس والمبادئ التي تستند عليها البرمجيات التعليمية، مع تقديم بعض النماذج منها.

1. المناهج الحديثة لتدريس اللغات

إذا ما حاولنا تقديم تصور أولي عن مراحل مناهج تعليم اللغات، نجد أنها قد بدأت بالطرائق التقليدية ممثلة في طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة ثم الطريقة السمعية النطقية. وبعد اكتشاف الوسائل التكنولوجية الإلكترونية،

تأسست طريقة تعليم اللغات بالوسائل السمعية البصرية، ثم انتهت بالتغيرات التي أفادتها دخول الإعلاميات في التعليم.

وقد تمت إعادة النظر في مفهوم كيفية التدريس (how to teach) وظهرت فلسفات تعليمية جديدة تتبع ما يسمى بطريقة التعليم المركزة على المتعلم (learner centred) والقائمة على حل المشاكل (problem based)، والطريقة البنائية (constructivism)، وكلها تركز على إمكانية تعليم الطلبة بطريقة أسرع وأفضل عند مواجهتهم لمسألة أو مشكلة تتطلب الحل. وهذا من شأنه أن يخلق نوعا من الإثارة والتحفيز، حيث يشعر المتعلم بكونه قادرا على العطاء بعد أن كان متلقيا.

2.الاستعمالات التربوية للحاسوب

من المعلوم أن الحاسوب عبارة عن جهاز ذي إمكانات عالية في استقبال البيانات ثم تخزينها ومعالجتها وفقا لبرمجيات تم تصميمها من طرف المتخصصين. لذا فإن استخدام هذا الجهاز يتطلب معرفة ومهارة وكفاية في الاستخدام، و من أهم الخصائص التي حددها الإعلاميون لهذه الآلة نجد:

- السرعة العالية في معالجة البيانات
- دقة نتائج تحليل هذه البيانات

- استمرارية المعالجة دون أخطاء والوصول إلى نتائج موثوق فيها
- التخزين و الاسترجاع

وانطلاقا من هذه الخصائص المميزة للحاسوب، بصفة عامة، نبحث عن مدى استفادة قطاع التعليم والبحث التربوي منها. وقبل هذا البحث، نشير إلى الاستعمالات الأولى للحاسوب، وكيف ظهر في قطاع التربية.

3.ظهور الحاسوب في التربية

تعود الاستعمالات الأولى للحاسوب حسب ديبوفر (1994) Dcpover إلى أواخر الخمسينات بالولايات المتحدة الأمريكية حيث تم استعماله في تدريس الرياضيات من طرف مجموعة من الباحثين منهم: رات Rath ، وأندرسن Anderson، ثم بلينر Blainer.

ورغم أن الحاسوب لم يكن متطورا بالشكل الذي نعرفه اليوم، فإن استعماله في البداية بين وجود علاقة تفاعلية بين المتعلم والحاسوب. ولكن مع التطورات الأخيرة، وبالموازاة مع تطور المعلوميات في جانبها الآلي والتكنولوجي، عرفت البرمجيات (logiciels) التي يشتغل بواسطتها الحاسوب تطورا كبيرا. وينضاف إلى هذا التطور الذي عرفه الحقل البيداغوجي

والديداكتيكي، والذي ساهم بدوره في خلق برمجيات معلوماتية تعليميـــة.[1]. فالاستعمالات الأولى للحاسوب داخل الحقل التعليمي قد جاءت في فترة ساد فيها ما يسمى بالتعليم المبرمج (l'enseignement programmé) متـــأثرا بالمقاربـــة السلوكية عند سكينر (1954)، كما استفاد من النتائج المهمة التي توصلت إليها العلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي، التي تسعى إلى تكييف المعلوميـــات مـــع الخصوصيات العقلية والمعرفية للمتعلم.

من هنا نتساءل كيف يمكن استغلال/ وتوظيف الحاسوب من أجل تحقيق فعل تعليمي تعلمي ناجح؟

لا مراء في أن الحاسوب يفتح آفاقا واسعة لتوفير تعليم جديد، تكون فيـــه العوامل البيداغوجية والبرامج التعليمية مواكبة للتطور السريع، و قـــد عـــبر الفاسي الفهري (1998) عن هذا بضرورة استفادة التعليم من تقانة المعلومـــات، وفي نفس الوقت فهو مطالب بأن يلبي الاحتياجات التعليمية، إذ يوفـــر بيئـــة تعليمية تفاعلية يكون فيها المتعلم إيجابيا وفعالا، وتتحول فيها البرامج التعليمية

[1] مصطفى الشكدالي (1999)، *الوظائف الديداكتيكية لاستعمالات الحاسوب*، ص. 205.

• وتبقى للبرمجيات أهمية كبيرة حيث يقول Depover "إن الحاسوب في حد ذاته لا هو بفعـــال ولا هـــو بعـــديم الفعالية في الحقل البيداغوجي، وإنما خاصيته الوحيدة تتمثل في الإمكانات التي يتيحها لخلق وابتكار برمجيـــات تعليمية وفقا لاستراتيجيات وأهداف التعلم، في هذه الحالة فقط يمكن لنا أن نصف الحاسوب بالفعالية".

من نموذج التلقين وشحن الذاكرة إلى نموذج بنائي تفاعلي يسعى إلى تمكين المتعلم من اكتساب آليات التفكير والفهم والعمل والممارسة.

وفي هذا النموذج - التعليم بالحاسوب- يتحول الأستاذ إلى مشرف أو موجه فيقوم بتصميم المادة كما يقوم بإدخالها إلى الحاسوب حسب أنماط الاحتياجات عند متعلميه، ويسعى الأستاذ إلى التأكد من مكتسبات متعلميه دون أن يحاور المتفوقين فقط كما هو الشأن مع النموذج التقليدي.لكن الأساس، هو أن المدرس في ظل استعانته بالحاسوب يركز على التلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة، والذين يحتاجون إلى تعليم تفريدي (individualisé).[2] فلم يعد الإنجاز هو الرائز الوحيد لقياس درجة التعلم بل الأهم هو ما يبذله المتعلم من جهد.

وفضلا عن خاصية تفريد التعليم هناك خاصية التقويم التكويني والتصحيح المستمر للإجابات، إذ يضمن التعليم بالحاسوب تصحيحا سريعا للإجابات، ففي كل لحظة من لحظات إنجاز البرنامج، يمكن للتلميذ أن يستعين بذاكرة

---

[2] يراعي التعليم التفريدي خصائص المتعلم و إيقاعه الذاتي،كما يخلق جوا من التنافس بعيدا عن الإكراهات الاجتماعية.

الحاسوب لكي يتحقق من صحة إجاباته، و يتبين هل المسارات التي اتبعها ملائمة أم لا.

إن دقة الإجابة عن السؤال رهينة بالأوامر وكذلك بالمهلة المحددة لها، من أجل تقويم التلميذ لإجابته الخاصة، وفي بعض الحالات يستطيع الحاسوب رفض إحدى الإجابات الصحيحة للمتعلم، عندما تكون لديه حجج صحيحة للاعتقاد بأن هذه الإجابة قد عرفت بالصدفة، لأن كل عناصر المشكلة لم تكن قد عرفت بعد. من هنا يتبين أن الحاسوب يقوم بدور الممتحن الذكي.

وبوسع المتعلم كذلك أن يأخذ زمام المبادرة ليطرح الأسئلة على الحاسوب بهدف توضيح المعطيات الغامضة، فنحن نتجه نحو حوار حقيقي تصبح فيه حيوية المتعلم عاملا مهما. ومن تم أعيد النظر في مفاهيم و معطيات كثيرة منها:

- تقديم تعريف جديد لعلاقة المعلم بالمتعلم
- تقديم تعريف جديد كذلك لعلاقة المتعلم بالآخر
- تحولات في:قاعات الدرس، المناهج الدراسية...

وقد أكد العمري (1999)[3] على أهمية الحاسوب في البحث التربوي عموما، ويتضح ذلك في كونه.

1) يساعد على متابعة التجربة وتعديلها، إذا اقتضى الأمر ذلك ،وفق ما يراه صاحبها، ويمكن للحاسوب أن يتكلف بإجراءات الضبط والشرح الإحصائي.

2) يتيح لنا فرصة تعليم عشرات المتعلمين في آن واحد، ويستطيع كل تلميذ أن يستعمل الآلة وكذلك البرنامج الذي يقع عليه اختياره..

3) يسمح بتعليم بعض المواد عبر المشاهدة التجريبية (ففي مادة البيولوجيا مثلا يمكن تتبع مراحل أقسام الخلية...)

إن مراعاة مثل هذه العناصر الدقيقة داخل الفعل التعليمي، من شأنه أن يبعد الملل وكذا الفروقات الفردية بين المتعلمين.

وهذا ما يجعل المتعلم قادرا على أن يتعلم معظم الأشياء بنفسه، مما يقوي عنصر الثقة، ويصبح قادرا على العطاء بعد أن كان متلقيا فقط.

[3] علاء الدين العمري (1999)، ص. 7-8.

4.أسس إنشاء وخلق البرمجيات

إن الفعالية الديداكتيكية للبرمجيات التعليمية تتوقف في رأي Depover على أربعة مبادئ أساسية حتى يتسنى استعمال الحاسوب في عملية التعلم والتدريس على نحو جيد وفعال،[4] و هذه المبادئ هي:

أ) مبدأ الهيكلة (Principe de stucturation)

من أجل صياغة برمجية تعليمية، لابد من العمل على مساعدة المتعلم على اكتشاف بناء وهيكلة البرمجية التي يشتغل عليها، وذلك بإظهارها إلى المرقب (moniteur) وتوضيح العلاقة بين جميع اللحظات الديداكتيكية التي سيمر منها.

ب) مبدأ التنشيط (Principe d'activité)

من أجل أن يكون هناك تعلم يجب على البرمجية التعليمية أن تعطي الفرصة للمتعلم ليأخذ المبادرة في تنشيط العملية التعليمية/التعلمية، ولكي يكون هذا النشاط وهذا التفاعل ذا دلالة ديداكتيكية يجب أن تمنح للمتعلم أيضا فرصة

[4] ديبوفر (1994)، ص. 3و4.

التدرج (Progresser) نحو التحكم في الكفايات (Competences) التي وضعت كأهداف إجرائية للعملية التعليمية.

ج) مبدأ التدرج (Principe de progressivité)

إن التعلم لا يكون فعالا إلا إذا وضع المتعلم في وضعية تسمح له بمواجهة الصعوبات بشكل تدريجي، حيث يواجه في كل مرة صعوبة واحدة لينتقل بعدها إلى الصعوبة الموالية، ومن هنا يمكن القول إن تطبيق هذا المبدأ في صياغة وبناء برمجية تعليمية، يتطلب أولا تفكيك المحتويات المعقدة لموضوع التعلم وتحويلها إلى وحدات سهلة ومتدرجة (من الأسهل إلى الأصعب).

د) مبدأ الضبط (Principe de regulation).

هذا المبدأ يجمع بين مراقبة نشاط المتعلم من جهة، وتكييف البرمجية التعليمية مع هذا النشاط من جهة أخرى. إنه من الضروري أن يكون باستطاعة المتعلم بواسطة الحاسوب القيام بتقويم لكل نشاط على حدة حتى يتسنى له معرفة هل بالفعل حقق نجاحا لهذه المهمة أو تلك، وهنا يتحقق المتعلم من التغذية الراجعة (feed back).

إن هذه المبادئ الأربعة في مجملها تحاول أن تؤسس لمنطق الحوار و التفاعل بين المتعلم والحاسوب من خلال صياغة البرمجيات.

5. بعض نماذج تطبيقات الحاسوب التربوية

يتضمن التعلم بمساعدة الحاسوب طرقا وأساليب متنوعة يستخدم فيها الحاسوب بهدف واحد، وهو التعلم ،حيث نجد أنماط متعددة مثل التمرين والممارسة، والرزم التعليمية، والأنماط الإحصائية، والنمذجة والمحاكاة... وسنقتصر على بعض النماذج المحدودة بحكم أن جوانب الموضوع متفرعة، والتجارب في هذا الميدان كثيرة ومختلفة، وقد اختلفت التطبيقات حسب نوع البرمجيات المستعملة والوظائف المسندة إليها.

1.5 برمجيات التمرين و الممارسة (Drill and practice)

الأساس في هذه البرمجيات هو القيام بمهام محددة معززة بتغذية راجعة تحدد فيها درجة الصعوبة حسب أداء المتعلم، فعندما تكون إجابته صحيحة ينتقل البرنامج إلى تمرين أصعب ، وإذا فشل المتعلم وتكرر جوابه الخطأ يقوم

البرنامج بتقديم مجموعة أبسط من التمارين، وقد تدرك بعض البرامج نمط الخطأ وتقدم سلسلة من المهام تتكيف مع هذه المشكلة..

2.5 برمجيات إيضاحية (Tutorial packages)

تعتبر البرمجيات الإيضاحية (أو برمجيات الرزم التعليمية) امتداداً لبرمجيات التمرين والممارسة وذلك من حيث تقديم المعلومات أو التوضيح والعرض العلمي للمتعلمين، حيث يطلب منهم إدخال البيانات،كما تقدم تغذية راجعة حول أدائهم ومثال ذلك عند تدريس عملية ما أو تشغيل قطعة من الأجهزة يعرض البرنامج رسما متحركا لذلك الجهاز الذي تم تركيبه، ويطرح على المتعلمين أسئلة بالتسلسل المطلوب لتركيب الجهاز، وتقوم هذه البرمجية بتحليل مدخلات وأداء المتعلم وتعلمه بأدائه الصحيح أو نوع الخطأ الذي ارتكبه.

3.5 برمجيات المحاكاة

من مميزات هذه البرمجيات أنها تساعد المتعلم على اختيار وقياس نماذج نظرية عن طريق المحاكاة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن برمجيات المحاكاة تستعمل بكثرة في تدريس العلوم الفيزيائية بحيث يتحول الحاسوب من خلالها إلى مختبر

للتطبيق والتجريب على أساس محاكاة الموضوعات التي تتعلق بالبيئة والتي لا يمكن توفيرها بشكل طبيعي للمتعلمين لأسباب متعددة قد تتعلق بالوقت أو الكلفة،إلى غير ذلك.

من خلال برمجيات المحاكاة، إذن، تقدم الفرصة للمتعلم بشكل مباشر، للكشف عن العلاقات المتعددة المتغيرات والتي تتحكم في النموذج.

فهذه النماذج من البرمجيات التعليمية تملك عدة وظائف ديداكتيكية ذات بعد تطبيقي. وبالرغم من أننا حاولنا تقديم بعض الوظائف التعليمية للحاسوب، وبينا وظائف البرمجيات التعليمية وأهميتها في تحقيق التفاعل المطلوب بين المتعلم وموضوع التعلم، فإن الممارسة التربوية تبقى هي الرائز الوحيد لتحديد الوظائف الديداكتيكية الأخرى التي يمكن أن يساهم بها الحاسوب في العملية التعليمية.

خاتمة

إن حاجتنا إلى التعليم بالحاسوب أضحت ضرورة وواجبا، وبالرغم من الاهتمام الجوهري بهذا النمط التعليمي فإن استخدامه فعليا مازال متواضعا،

فإلى حدود يومنا هذا نجد أن النظام التعليمي المغربي لم يواكب هذه المستجدات بشكل كلي وشامل، باستثناء مقترح إنشاء قاعات أو نوادي للإعلاميات في كل مؤسسة في الطور الثاني من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

إن من بين ما يستلزمه هذا البرنامج الخاص بإدماج الحاسوب في التعليم وتعميم توظيفاته على نطاق واسع وجود الرغبة الأكيدة لدى جميع فئات المجتمع لتطوير التعليم، وإشراكهم في هذا البرنامج الذي يستهدف التجديد بطريقة تدرجية على أساس أن يتم إعداد الأساتذة وفق نماذج أصيلة تستند إلى معطيات الواقع و تطلعات المستقبل، وتسترشد بالبحث والتجريب، وتستعين بالتكنولوجيا التعليمية، وتكون قابلة للتطوير في إطار تغير أدوار الأستاذ.

المراجع

العمري، علاء الدين: 1998، دور الحاسوب وشبكة الأنترنيت في تطوير التعليم، *مجلة التربية*، العدد الرابع والعشرون، السنة الخامسة.

الشكدالي، مصطفى: 1999، الوظائف الديداكتيكية لاستعمالات الحاسوب، *مجلة عالم التربية: نحو تحديث مناهج التعليم*، ع. 6-7

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1998، اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق رقم 2، معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب.

معجم المعلوميات: 1997، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث للتعريب.

Centre Nationale de Recherche Scientifique: 1983, Enseignement et ordinateur quelle révolution: *étude linguistique appliquée*: collectif 50, Didier Erudition.

Depover , C.: 1994, *La conception des logiciels éducative* (titre provisoire) univ. de Bruxelle (document inedit).

Kliski , T.: 1994, *computer assisted language learning* , In computing linguistic & phonetic, introductory reading, published in London.

Lehman,D. & pelfrene A.: 1989, Ordinateur et socialisation dans la classe de langue. *linguistique appliquée*, N. 76, oct-dec.

Synder,F. et al:.1992, *practical guide to computer in education*, by Addison Wesley Pub Company Inc.

المعجم واللسانيات

فاطمة الحلوفي
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

المعجم المدرسي

تقديم

من بين المشاكل الكبرى في تعليم اللغات المشكل الذي يخلقه المكون المعجمي. وذلك نظرا لانفتاح المعجم وصعوبة استضماره. فالمعجم مكون أساسي للتمكن من لغة ما وتعلمها. وفي مجال تعليم اللغات يجمع المعلمون والمتعلمون على أن معرفة جيدة للمعجم أساسية للتمكن الحقيقي من اللغة.

وفي مجال القاموسية التربوية، أصبحت الإشكالية التقليدية للقاموس التعليمي متجاوزة، فلم يعد الهدف مقتصرا على بلورة وظيفة الفهم ، بل أصبحت الإشكالية، هي اقتراح نموذج شامل قادر على بلورة وتطوير عملية اكتساب وفهم بنيات اللغة والمعجم، فكل قاموس تعليمي هو قاموس موجه لاكتساب اللغة. ففيما يخص التعلم المعجمي لامناص من القاموس نظرا للمعلومات التي تتوافر فيه. فالمتعلم يعود إلى هذا المؤلف ويستعمله أكثر من استعماله لكتاب النحو.

وفي هذا السياق من الضروري التمييز بين القاموس كأداة مساعدة، والقاموس كأداة تعليم. فبالنسبة للقواميس كأداة تعليم نتساءل، إلى أي مدى تعتبر القواميس الموجودة قواميس تعليمية بالمعنى الدقيق.

نخصص هذا المقال للمحاور التالية

أولا، المعجم مكون أساسي في تعليم اللغات

ثانيا، القاموسية التعليمية العربية وذلك من خلال نقطتين:

أ - المادة المعجمية، المضمنة في المعاجم المدرسية العربية وكيفية اختيارها، لنرى هل استقل المعجم المدرسي بمادته اللغوية، أم أن مواده اختصار للمادة المعجمية الموجودة في المعاجم اللغوية العامة.

ب - بلوغ المعلومات المضمنة في القاموس

وسنتبنى في التحليل الإطار النظري المبلور في القاموسية الحديثة خاصة أعمال راي (1987) Rey ودو بوا (1992) Dubois وبوكاردز (1995) و(1998)Bogaards. واللسانيات النصية خاصة بنوا وآخرون (1997) benoit وبنوا (1999) Benoit وأعمال الفاسي الفهري خاصة (1986) و(1998) والسغروشني (1994).

1. المعجم مكون أساسي في تعليم اللغات

1.1. مبررات تعليم اللغة بالتركيز على المعجم

يعد المعجم عنصرا كبيرا في امتلاك لغة ما، ومن تم تعلمها، وفي إطار تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب قدم Issac (1997) المبررات النظرية لتعليم اللغات بالتركيز على تعلم المعجم، وهي مبررات دلالية، وتركيبية، وذريعية.

من وجهة دلالية: تتجه دلالة كلمة ما نحو التعدد، والسياق هو الذي يحدد مختلف معاني الكلمات.

ومن وجهة تركيبية: لا يمكن النظر إلى التركيب والمعجم في استقلال عن بعضهما البعض، فمن الضروري استعمال الكلمة في سياقها التركيبي.

المظهر الذريعي: بخصوص المعجم يتدخل المظهر الذريعي بكيفيتين:

أولا، تتدخل مجموعة من العوامل في انتقاء المفردات في خطاب معين، مثل نمط الخطاب، ووضع المتكلم والمستمع.

ثانيا، في خطاب ما، تكون بعض العناصر المعجمية مواقع ذات دلالات كثيفة، أي أن مختلف مراحل الخطاب تتميز ببروز عنصر معجمي ما.

ولمعرفة كلمة ما تتدخل مجموعة من المعارف منها:

أولا، معرفة السياق الذي استعملت فيه الكلمة هل هو كتابي أم شفوي.

ثانيا، معرفة حدود استعمال الكلمة بحسب تنوع التوظيفات، أو الأوضاع.

ثالثا، معرفة السلوك الصرفي والتركيبي والدلالي للكلمة.

إن تعليم المعجم ليس مهمة بسيطة لكون المعلومات المرتبطة بالكلمات متعددة. فالمعجم منفتح على العالم وفي حركية دائبة، الدليل على ذلك وجود المستدركات التي تتضمن كلمات جديدة. ويرجع هذا لكون المعجم بخلاف المكونات الأخرى، كالتركيب والصواتة، في تطوردائم. وإذا كان المستعملون للغة ما يضمرون نسقهم اللغوي، وإذا أمكن القول بأن مستعملا معينا يعرف نحو لغته الذي يتألف من قواعد محدودة العدد، وقابلة للإضمار، فعلى العكس من ذلك إن أي واحد منا يجهل كلمات يعرفها آخر قريب منه، والعكس صحيح، فلا يوجد مستعمل يضمر معجم لغته الأم، لأن المعجم مكون من عدد غير محدود من الوحدات، فلا يمكن إحصاؤه، وإذا أمكن مماثلة قدرة مستعمل واحد، أو كفايته بكفاية مجموع المستعملين في النحو، فإن ذلك لا يصدق على المعجم، فالمعارف المعجمية لا يتوقف نموها، وينبغي التمييز بين الكفاية المثالية، وكفاية الشخص، فالقدرة المعجمية تختلف عن القدرة النحوية. ويجب هنا أن نميز بين المعجم الذهني والقاموس.

2.1. المعجم الذهني

تبين الأبحاث التي أنجزت في مجال علم النفس اللغوي أن الكيفية التي تخـــزن بها المفردات في ذهن كل واحد منا وسرعة استرجاعها ليست اعتباطيـــة. ولا تخزن بحسب ترتيب ألفبائي. وذلك للمبرات التالية:
أولا، من الصعب تقييم كمية عدد المفردات التي يمتلكها شخص مـــا. وقـــد افترض بوكاردز(1994) Bogaards أن متكلما ما يعرف كمعدل حـــوالي 35000 مفردة. وقدر أيتشسن Aitchison (1987) عدد مفردات الكاهل المثقف بحـــوالي 50000 و25000 مفردة لن ندخل في تفاصيل الموضـــوع، ونقـــول إن كميـــة المفردات التي يمتلكها المتكلم تفترض ترتيبا نسقيا لعناصر المعجم الذهني.
ثانيا، سرعة استرجاع المفردات فالتعرف على المفردات من قبل الشخص يتـــم في ظرف وجيز فيتعرف على الكلمات التي تنتمي إلى لغته، ويرفض متوالية من الأصوات التي لا تنتمي إلى كلمته في ظرف وجيز.

هذا الوضع لا يقوم إلا على أساس تنظيم محكم للمعجم الذهني، فـــإصدار قرار معجمي بخصوص انتماء مفردة ما إلى لغة ما، أو عدم انتمائها لا يقوم إلا على أساس استعمال بنيات المعجم الذهني. لهذا يرى الفاسي الفـــهري (1998) أن الأعمال حول المعجم العربي ينبغي أن تتجه إلى نقطتين أساسيتين:

الأولى، هي أن المتكلم المؤول للعربية يجب أن يكون قادرا على بناء آلة معجمية ذهنية يستطيع بواسطتها أن يقوم بالتخزين الكثيف المنظم للمواد المعجمية. وبصفته مؤولا يستطيع أن يصدر القرارات والأحكام المعجمية التي تمكنه من أن يحكم على كلمة بأنها تنتمي إلى لغته أي أنها كلمة، أولا تنتمي، أي أنها لا كلمة.

ثانيا، يجب أن تتجه الأبحاث إلى ضبط وقت، أو سرعة الاسترجاع

3.1.القاموس وسيلة لتعليم المعجم

تعتبر القواميس التعليمية ضرورية، وتمثل دورا أساسيا في تعليم اللغات وتعلمها. تقول دو بوف Debove (1970) القاموس هو المصدر ما وراء لغوي لتعلم المعجم، حيث يهدف إلى الاقتراب من قدرة المستعمل المثالي الذي يعرف لغته معرفة جيدة. إنه يؤسس لكل فرد القدرة ويعلم القارئ الوحدات الجديدة. فالأمر يتعلق بالحصول على معلومات موجهة لبناء القدرة وليست موجهة لوصفها.

وتختلف القواميس اللغوية من حيث عدد وطبيعة المداخل ومن حيث اللغة الموصوفة والمعلومات المقدمة.

ويميز المهتمون بحقل الصناعة القاموسية بين ثلاثة أنماط من مستعملي القواميس، وتخصص كل فئة من هؤلاء المستعملين بقاموس يناسب مداركها وحالاتها الاجتماعية، وبحسب راي Rey (1977)، يمكن تصنيف المستعملين كالتالي.

أولا، مستعمل مثقف وهو المتمكن من اللغة، يمتلك آلياتها، يتقن التحدث والكتابة بها، ويستوعب المفاهيم الحضارية والثقافية التي تعبر عنها اللغة. يمكن أن ندرج في هذا الإطار طبقة الأساتذة، والمترجمين، والطلبة، تصف القواميس الموجهة إلى هذه الفئة اللغة الأم للمستعمل، وهي قواميس ذات حجم مهم ومعلومات كثيفة.

ثانيا، مستعمل فطري لم تكتمل بعد قدرته، وهو متعلم للغة الموصوفة في مستوى متقدم نوعا ما. واستعمال القاموس هنا موجه نحو تحسين القدرة السالبة. كما يركز على مراقبة القدرة الموجبة. ويجب أن تركز هذه القواميس على وصف الحالة الراهنة للغة، كذلك إن الجانب المعياري للغة يكون مهما في هذه المرحلة. فالقارئ يريد أن يعرف ما يجب تجنبه. هذه الطبقة هي الطبقة العريضة ، تشمل أشخاصا ذوي مستوى تعليمي لا بأس به، وتشمل تلامذة التعليم الثانوي، والأشخاص الذين يتعلمون، أو يتكونون ذاتيا، والطلبة. وتتميز المعاجم الموجهة إلى هذه الفئة بكونها محدودة الحجم.

ثالثا، فئة المبتدئين، ويصطلح عليها راي بالنموذج التربوي، المستعمل يكـــون غالبا متعلم فطري أو متعلم أجنبي. حيث إن تعليم اللغة الأم يختلف اختلافـــا جذريا عن تعليم لغة أجنبية. فإذا كان المتعلم في لغة أجنبية كبـــيرا. فـــهو في تعليم اللغة الأم يكون طفلا صغيرا. ثم إن تعليم اللغة الأم مرتبـــط بسياســـة تربوية وطنية. و إجراء التعليم يتم في المدرسة. تتميز قواميس هـــذا النـــوع حسب راي (1977) Rey بالخصائص التالية:

أولا، توجه إلى المعلم والمتعلم، ويكون وصفها للغة انتقائيا

ثانيا، يجب أن يكون وصفها ملائما لتعلم النسق والاستعمال الجيد

ثالثا، يجب أن تكون ذات طابع سانكروني

والهدف المباشر من هذه القواميس، هو حل صعوبات التعبير الكتابي وتصحيح الأخطاء وتحسين القدرة السالبة والموجبة أي القـــراءة والكتابـــة في وضـــع تربوي.

وينسحب تصور القاموس التعليمي على القواميس الأحادية اللغة أو الثنائيـــة اللغة الموجهة للكبار والمراهقين والأطفال الذين يتعلمون لغتهم الخاصة أو لغـــة أجنبية.

4.1.علاقة المتعلم بالقاموس

ليس القاموس كتابا مدرسيا فلا نتعلم لغة بدراسة قاموسها، بل نعود إلى القاموس لإيجاد معلومة محددة كجواب عن سؤال آني. و حسب بوكاردز Bogaards (1998) يستعمل المتعلم القاموس خلال الترجمة أو خلال قراءة نص ما، وإذا لم يتمكن المتعلم من استنباط معنى كلمة ما من خلال السياق، فإن القاموس يظل هو الملجأ الوحيد. فبمجرد أن يتمكن المتعلم شيئا ما من نحو لغة ما، يصبح القاموس لكونه خزانا معجميا، مهما في حياته. وجميع المتعلمين في ذلك سواء، أي المتكلم الفطري، أو غير الفطري . أي سواء تعلق الأمر بتعلم لغة أولى أو لغة أجنبية. رغم ذلك فإنه لاحظ على القواميس بعض المآخذ:

أولا، يزعج القاموس عملية القراءة

ثانيا، لا يساعد القاموس على فهم النصوص بكيفية ذات دلالة كبرى

ثالثا، لا يحب المتعلم استعمال القاموس. ويعتبر اللجوء إليه مرحلة مفروضة، وتجعل المتعلم مضطرا لقطع القراءة

رابعا، قد لا يعرف المتعلم استعمال القاموس، ويجد صعوبة في تحديد المعلومة الملائمة

خامسا، قد يضطر المتعلم إلى مراجعة مداخل أخرى لفهم المدخل الأول، وذلك إما بإشارة صريحة من مؤلفي القاموس، وإما لأن التعريف الأول

يتضمن كلمات مجهولة أو غير مفهومة جزئيا من قبل المتعلم، وبهذا يكون المتعلم مهددا بفقدان الرابط الذي يربطه بالنص الذي كان بصدد قراءته

سادسا، قد أثبتت بعض التجارب أن المتعلمين الذين يستعملون القاموس يستغرقون مدة زمنية مهمة للقيام بواجباتهم دون الحصول على نتائج مهمة.

أمام هذا الوضع خلص بوكاردز (1998) Bogaards أنه يجب أن يتوفر المتعلم على مستوى معرفي معين حول اللغة، حتى يتمكن من استغلال المعلومات الموجودة في القاموس. فهو يفترض أن المتعلم الذي يريد أن يعودإلى القاموس يجب أن تكون لديه مجموعة من المعارف:

أولا، كل قارئ يكون على علم بنمط النص الذي يقرأ، فمفردات اللغة تتنوع بحسب المجالات، ويجب أن يتميز القاموس بالعناوين أو العلامات التي تشير إلى المجالات أو مستويات اللغة.

ثانيا، من المفروض أن المتعلم الذي يراجع القاموس يكون على معرفة بأجزاء الخطاب، وهنا يجب أن يشير القاموس إلى المقولات اسم، فعل، حرف.

ثالثا، في معظم الأحيان، يكون للقارئ فكرة عامة عن الكلمة الملتبسة.

2. القاموسية التعليمية العربية

نظرا للدور الأساسي للقاموس في العملية التعليمية، والترابط القوي بين النشاط المعجمي والتعليم ، عبر المدرسون في العالم العربي عن رغبتهم في إيجاد قواميس مدرسية تسد حاجات التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، هذه الحاجة دفعت المعجميين، وبعض المؤسسات اللغوية إلى التفكير في وضع قواميس للمتعلمين الأطفال وتلامذة التعليم الثانوي. نذكر من بين هذه القواميس المنجد في اللغة والأعلام للويس المعلوف الصادر سنة (1908). ومنجد الطلاب الذي قام بضبطه فؤاد أفرم البستاني. وقد صدرت طبعته الأولى سنة (1940). والرائد لجبران مسعود الصادر سنة (1964). ورائد الطلاب لجبران مسعود الصادر عام (1967). والمنجد الأبجدي الصادر سنة (1967). والمنجد الإعدادي الصادر سنة (1969). والمعجم العربي الحديث لاروس، لخليل الجر الصادر سنة (1979). والمعجم الوجيز الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة (1980).والقاموس المدرسي لمؤلفيه الجيلاني بن الحاج يحي وبلحسن البليش علي بن هادية الصادر سنة (1980).

وجعل القاموسيون من بين أهدافهم التربوية والتعليمية وضع قواميس تتعدى الوظيفة المساعدة لتكون أداة تعلم يلتجئ إليها التلميذ ليذلل العقبات التي تحوله عن فهم واستيعاب ما قررت له البرامج الدراسية، من نصوص أدبية،

وحضارية، وعلمية. وفهم واستيعاب ما يطالع من كتب، ومجـــلات. كمـــا جعلوا من أهدافهم

أولا،جعل القواميس ملائمة شكلا ومحتوى لمستوى التلاميذ الذهني والعمري

ثانيا، الاهتمام بالمنهج المتبع في ترتيب المفردات

ثالثا، الاهتمام بطبيعة المادة اللغوية الواجب تضمينها في القاموس

رابعا، الاهتمام بعدد المصطلحات العلمية والتقنية

خامسا، الاهتمام بالشرح والتعريف

جاء في مقدمة المعجم العربي الحديث لاروس: "باشرت العمل منذ عشرين سنة يتنازعني عاملان:

أولا، عامل الرغبة في إسداء خدمة لأبناء الضاد ودارســـيها مـــن الأجـــانب بوضعي بين أيديهم معجما حديثا يليق بما صارت إليه اللغـــة العربيـــة الـــتي أصبحت لغة قادرة على التعبير الدقيق عن منجزات العصر في مختلف حقـــول المعرفة. وأداة سهلة حتى على المبتدئين الذين يعانون الأمرين في البحث عـــن الكلمات في مصادرها. ولما كان المعجم أداة قبل كل شيء وكان مـــن أولى صفات الأداة أن تكون سهلة الاستعمال عمدت إلى ترتيب الكلمات وفاقـــا لترتيب حروفها الأولى"

وجاء في مقدمة الرائد: "ما أن استقر بي التدريس حتى لفت انتباهي قعود الكثيرين من التلاميذ عن المطالعة، وقصورهم عن استيعاب بعض أماثلهم. وذلك أن الوسيلة كانت تخونهم وتعجزهم، ورحت أتحرى الأمر فإذا بالحقائق تثير إلي العقبات الكأداء التي كانت تسد عليهم المنافذ ومنها عقبة كدت أراها مستعصية، عنيت بها المعجم وحاولت تدارك الخطر وما وسعني تداركه، فرحت ألقن التلاميذ طرق البحث في المعاجم وحملتهم على الاهتداء بها في الصف وخارج الصف"

من خلال ما تقدم تطرح مجموعة من التساؤلات حول وضع القواميس التعليمية العربية.

أولا، هل تعتبر الأسئلة أو الملامح التي رسمتها مقدمات هذه القواميس كافية لوضع قاموس يكون أداة تعلم.

ثانيا، هل كانت توجه هؤلاء القاموسيين خطة لغوية، واضحة لإنجاز قواميسهم اللغوية.

ثالثا، هل تساعد هذه القواميس، المفترض أنها قواميس تعليمية، المتعلمين على حل المشاكل المعجمية التي يصادفونها.

رابعا، هل تساعد هذه القواميس المتعلم على التمكن من المعجم

خامسا، هل تلائم القواميس الموجودة في السوق احتياجات المتعلمين

سادسا، هل تتلاءم القواميس التعليمية الموجودة وتتكيف مع تعليم اللغة العربية المعاصرة

1.2.المادة اللغوية الموصوفة في المعاجم المدرسية

من خلال قراءتنا لمقدمات المعاجم العربية المدرسية، باستثناء لاروس، لا نجد إشارة واضحة إلى طرق جمع المادة ومعالجتها، كما لا نجد إشارة واضحة إلى الرصيد الوظيفي الذي ينبغي أن يتوفر في قاموس موجه إلى تلامذة الابتدائي، والقاموس الموجه إلى تلامذة التعليم الثانوي. وقد تساءل الودغيري في مقال له ما هي الحاجة الداعية في الوقت الراهن إلى التفكير في وضع أو تحديد رصيد لغوي خاص بالمراحل التعليمية الأولية والثانوية فرأى أن الموجود من هذه الأرصدة والقواميس لا يساير العصر ولا يلبي الحاجة ولا يحقق الأهداف التعليمية في المرحلة المشار إليها، وبالتالي لا يساعد على النهوض بمستوى لغتنا العربية ولا ييسر طرق اكتسابها وتعلمها.

وهكذا عاشت جل المعاجم المدرسية في مادتها على المعاجم القديمة، ولم تستقل بمادتها.

ويعد المنجد من القواميس التعليمية العربية، جاء في مقدمة هذا القاموس "أما بعد فإن أدباء اللغة العربية، وأئمتها العاملين في إعلاء شأنها، وإدناء

قطوفها كثيرا ما لهجوا في هذه الأزمنة بمسيس الحاجة إلى معجم مدرسي، ليس بالمخل المعوز، ولا بالطويل الممل المعجز، يكون قريب المأخذ، ممتازا بما عرفته المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية من أحكام الوضع ووضوح الدلالة". وستتمحور قراءتنا حول بعض قضايا ترتيب الدخلات وانعكاساتها على تعلم المعجم.

وإذا تبنينا الخصائص التي حدد بها راي القواميس المدرسية كما رأينا أعلاه نخلص إلى ما يلي:

أولا، المنجد ليس قاموس أطفال.

ثانيا، إنه قاموس موجه إلى مستعمل فطري لم تكتمل بعد قدرته،

ثالثا، مستعمل هذا القاموس متعلم للغة العربية في مستوى متقدم نوعا ما

رابعا، إن استعمال القاموس هنا يكون موجها نحو تحسين القراءة والكتابة

خامسا، يجب أن يركز على وصف الحالة الراهنة للغة، كما أن الجانب المعياري للغة يكون مهما في هذه المرحلة، فالقارئ يريد أن يعرف ما يجب تجنبه.

من خلال ما تقدم، يبدو من الممكن إدراج المنجد ضمن القواميس المدرسية. إلا أنه رغم كونه أعد ليكون قاموسا مدرسيا فهو يعتمد في مادته المعجمية على محيط المحيط لبطرس البستاني (1870).وبطرس البستاني استمد

مادته من القاموس المحيط للفيروزابادي (1414) مع الأخذ من تـــاج العـــروس للزبيدي (1791) .

ويشير لاروس إلى مصادر الانتقاء يقول "سنوات طويلة قضيتها في البحـث والتنقيب في كتب اللغة والمعاجم القديمة والحديثة والمعاجم الخاصة بالنبـــات والحيوان والفلك والرياضيات والعلوم المختلفة وفي المجلات والمصنفات العلمية ودوائر المعارف العربية والأجنبية وفي منشورات المجامع اللغوية والعلميـــة في مختلف الأقطار العربية حتى اجتمعت لدي عشرات الألوف من البطاقات الـتي رحت أقارن بينها وأختار منها المصطلحات الأكثر استعمالا مـــع تعريفاتهـــا العلمية مفضلا ما كان منها من أصل عربي على الدخيل كلما كان ذلك ممكنا دون العدول عن إثبات اللفظة الدخيلة في محلها إذا كانت شائعة الاستعمال"

أما الرائد فلا يشير إلى مصادر انتقاء المادة وإنما يشير إلى مصـــادر شـــرح المادة يقول "كان لابد لي في عملي من الاستشهاد بمـــن ســـبقني ســـواء في الشروح اللغوية أو في الشروح العلمية والتقنية الخاصة ثم يقوم بسرد المراجـع. ويرى الودغيري أننا لو نظرنا نظرة إجمالية إلى مجموع هذا التراث القاموســـي لوجدنا أن القديم منه يحتوي على مادة لغوية أكثرها لم يعد صالحا للتعبير عـن المضامين العصرية ومفاهيمها بحكم قدمه ، وإذا كانت هناك فئة من القواميس

الحديثة والمعاصرة قد جعلت من أهدافها أن تتوجه إلى التلاميذ والطلاب والمبتدئين أو متوسطي الثقافة، وتساعدهم على تنمية ملكاتهم وقدراتهم المعجمية وفهم النصوص التي يقرأونها، فإن الآفة المشتركة بين جميع القواميس المسماة بالقواميس التي ظهرت لحد الآن، هي أنها لم تكن تقوم على أي أساس مدروس، ولا سيما في كيفية اختيار مدونتها وانتقاء المناسب من رصيدها ومداخلها، ولم تكن تنطلق من تصور دقيق مبني على دراسة ميدانية إحصائية لمعرفة حاجات المتعلم بعد تحديد مستواه ونوعيته والهدف من تعليمه، وإنما الغالب عليها أنها كانت تكتفي بالاحتكام إلى الذوق الشخصي والرأي الذاتي، فتنتخب من القواميس القديمة قدرا تراه ضروريا أو مناسبا من غير احتكام إلى مقاييس تعليمية أو علمية مضبوطة.

2.2.جمع المادة وتكوين المتن

في إطار اللسانيات النصية جاء في بونوا وآخرون (1997) .Benoit & al وبونوا (1999) Benoit أن متنا ما يعتبر خزانا من المعطيات، يمكن من معالجة اللغة، ويستعمل في الأوصاف النحوية، والقاموسية. وفي تعليم اللغة الأم، أو اللغة الثانية. كما يصلح أساسا لبناء قاموس لغوي.

وفي مجال القاموسية التعليمية وتعليم المعجم يرى (1997) Issac أن المتن ضروري، ويكون في قاعدة معطيات القاموس لأنه بالنسبة للمتعلم هو المدخل إلى محيط تعلم المعجم، وبالنسبة للقاموسي هو المادة التي انطلاقا منها تبنى مختلف القوالب. والهدف من المتن هو تمكين المتعلم من مفردات اللغة بقصد التواصل.

فالمتن مكون أساسي لبناء قاموس لغوي تعليمي وانطلاقا منه تختار المفردات بحسب المجالات وهذه المفردات تصلح كقاعدة معطيات لبناء القاموس، كما تسمح بتحديد النشاط المعجمي للمتعلم. فتكوين المتن بحسب المحيط التعليمي، يمكن:

أولا، من بناء قاموس يصبح، وسيلة تعلم يغني مفاهيم المتعلم

ثانيا، يفتح آفاق معرفة المتعلم بالعالم

ثالثا، يساعد المتعلم على اكتساب اللغة.

فالمتن يجب أن يتميز بالحجم الكافي وبتنوع الاستعمالات، ليزودنا بمعلومات حول اللغة، ومفرداتها، وجميع التنوعات الواردة فيها. ولبلوغ هدف الإحاطة والشمول، ينبغي توسيع وتنويع لائحة المصادر المنتقاة. أي مسح المادة اللغوية الموجودة خارج المعاجم وتنويع المجالات.

وهكذا، لكي ننتقي من العربية الفصيحة مجموعة كبيرة من البنيات والاستعمالات، يجب توسيع منطلقات المتن، ولا يقتصر واضعوا القواميس على القواميس الموجودة سلفا، بل يجب تجاوز ذلك ليشمل المتن المادة اللغوية المكتوبة باللغة العربية. ولا يقتصر واضع القاموس على القواميس وحدها، بل يجب أن يعتمد الكتب، والمجلات، والنشرات، والصحف. ويجب مراعاة مجموعة من الضوابط.

أولا، اللغة المنطلق: يهدف هذا المعيار إلى تحديد اللغة التي ينتقي منها واضع القاموس مجموعة النماذج التمثيلية. وفي هذا الإطار نقول: إن اللغة الموصوفة، هي اللغة العربية المشتركة التي تقوم بدور التواصل والتفاهم. وهي اللغة المستخدمة في الآداب، والصحافة، والتأليف العلمي. إنها العربية الفصحى التي لا تصطبغ بالصبغة الإقليمية والمحلية. وتحترم القواعد الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية. إنها عربية التعليم والتثقيف، والتأليف. وبهذا نتجنب الثغرات الواردة في بعض الأرصدة مثل الرصيد اللغوي الوظيفي الذي ظهر سنة (1975) حيث اقتصر على عربية تونس والجزائر والمغرب، دون باقي الأقطار العربية الأخرى وأدخل الكثير من العامي، ونتجنب هفوات القواميس المدرسية التي تسجل الكثير من المفردات التي لا يكون المتعلم في حاجة إليها.

ثانيا: التركيز على الزمن الأقرب يؤكد هذا المعيار أن الزمن الذي يركز عليه المتن، هو الزمن الأقرب إلى الزمن الحاضر.

فالفترة الزمنية التي يمثلها المتن يجب أن تكون ذات ارتباط وثيق بالزمن الحالي. ومن ثمة إن الزمن الذي يمثله المتن هو الزمن الأقرب إلى اللغة المستعملة. وفي هذا الإطار يرى Issac (1997) أن تكون جميع نصوص المتن ممثلة لما هو شائع، وحالي حتى يمكن الحصول على تحليل دقيق للمعطيات وبناء مختلف قواعد المعطيات.

ثالثا: انفتاح المعاجم، والنصوص على التطورات الثقافية، والحضارية، يقتضي هذا المعيار مواكبة المعاجم والنصوص المختارة للتطور الإجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي المحيط بالمتعلم. و يلزم القاموسي برصد معطيات نصية ذات صلة وثيقة بالتطور الحضاري الذي تعرفه اللغة إذ يراعي:

أولا، الانفتاح على العلوم الجديدة

ثانيا، الانفتاح على المظاهر المعاصرة

ثالثا، الانفتاح على الكلمات والاستعمالات اللغوية الجديدة

رابعا، الانفتاح على المصطلحات الجديدة

فتكوين المتن اللغوي، يجب أن توجهه حركية النسق اللغوي، الذي ينتج دونما توقف كلمات، واستعمالات جديدة، تطبعها روح العصر.

رابعا، تنوع الحقول المعرفية، يتنوع المعجم اللغوي بتنوع المفردات التي يستعملها المتكلمون وفي هذا الإطار يقول Issac (1997):

أولا، يجب أن تشمل جميع النصوص حقولا مألوفة للمتعلم

ثانيا، يجب أن يسجل المتن حقولا دلالية مختلفة

ثالثا، يجب تغطية مجموعة من المجالات .

انطلاقا من هذه الضوابط نرى من اللازم تكوين متن لغوي خاص بـــالمراحل التعليمية الأولية، والثانوية. ومن ثمة يصبح مدخلا مناسبا لقاموس تعليمي يحيط بالمحيط المجتمعي للتلميذ و يعير اهتماما لأهداف المتعلم وييسر طرق اكتســاب اللغة، وتعلمها تحدد كميته ونوعه بحسب الأهداف العلمية والتربوية.

ويرى الودغيري أنه إذا كان المتعلم في حاجة إلى قواميس تعليميـــة، تختلــف بحسب المراحل التعليمية المختلفة من التعليم، فإن تكوين المتن يجب أن يكــون بحسب اختلاف المتعلمين بحسب المراحل.

إذن يجب بناء متن ممثل لكل مرحلة تعليمية. أما معايير الفصل بين مـــاهو مناسب لكل مرحلة فبحسب علم النفس، وعلم النفس اللغوي، كما جاء عند Issac (1997).

- المعجم هو أساس تعلم اللغة
- يتدرج التعلم بحسب المراحل
- يتدرج التعلم في الصعوبات بحسب المراحل
- الممارسة تقدم فكلما خصصنا وقتا في أداء مهمة كلما اكتسبنا قدرة

- يعكس نمط الخطإ نمط التعلم
- يمكن للمتعلم أن يتعلم استراتجيات التعلم
- اكتساب معارف جديدة يتم بالمقارنة مع المعارف القديمة
- تؤخذ اللغة في سياق، فدلالة الكلمة مرتبطة بالسياق

انطلاقا من هذه الملاحظات يمكن بناء متن لغوي، يكون أساسا لبناء قـــاموس لغوي يساعد المتعلم على تطوير وتحسين التمثلات الإدراكية للغة، كما يمكنــه من ممارسة قدراته.

3.2. بلوغ المعلومات الموجودة في القاموس

1.3.2. طبيعة المعلومات التي يبحث عنها المتعلم

اللجوء للقاموس يتم بحسب غرضين أساسين اثنين:

أولا، استعمال المتعلم القاموس و مراجعته بقصد الإنتاج أو التعبير خلال تحرير نص مكتوب

ثانيا، استعمال القاموس بهدف الفهم أو التلقي أثناء فهم نص مكتوب

وخلال استعمال قاموس ما هناك ثلاثة عناصر مهمة تدخل في الحسبان، سواء خلال عملية الإنتاج، أو أثناء عملية الفهم:

-بلوغ المعلومات المعجمية المضمنة في القاموس.

- مفهومية الشروحات والتعاريف المقدمة، وكذلك وضوح الأمثلة وباقي وسائل الإيضاح التي تجعل المعنى مفهوما ببساطة.

- ضرورة الإشارات التي تمكن المتعلم من التعبير السليم أثناء تحرير نص ما. وتساعده على الإنتاج.

وفي إطار استعمال القاموس للفهم أو التلقي تطرح الأسئلة الموالية بخصوص بلوغ المعلومات المعجمية

- كم عدد الكلمات والتعابير المدرجة في القاموس

- هل يمكن التوصل إلى جميع الصيغ بكيفية سهلة

- إلى أي مدى تساعد بنية المداخل المتعلم على إيجاد المعلومة التي يبحث عنها

في هذا الإطار يقول بوكاردز (1998) Bogaards

أولا، نفترض أن أي مراجع للقاموس يجب أن يكون على علم بنمط النص الذي يقرأ فمفردات نص لساني تختلف عن مفردات صحيفة رياضية والأسلوب الأدبي يختلف عن الأسلوب الإداري ومن هنا يرى الباحث ضرورة التنصيص على مجالات خاصة ومستويات اللغة أدبي لهجي عامي في القاموس.

ثانيا، إن مستعملي قاموس ما من المفترض أن يكونوا على علم بأجزاء الخطاب

ثالثا، من المفيد أن تميز العلامات النحوية الوحدات المعجمية التي لها نفس الصورة ولكن لها وظائف تركيبية مختلفة. فهذه العلامات تمكن المتعلم من البحث بكيفية نسقية

رابعا، غالبا ما تكون للقارئ فكرة مجملة عن معنى المفردة المجهولة وبالاعتماد على هذه الأنماط من المعلومات يجب أن يحاول المتعلم الوصول إلى المكان الذي يوجد فيه التفسير الذي يكون هدف بحثه.

انطلاقا مما تقدم إذا ما عدنا إلى المنجد نلاحظ مايلي:

أولا، يخلط المنجد في ترتيب الدخلات الرئيسية، حيث ينطلق من المضعف الثلاثي، ثم يردفه برباعي مضاعف، قبل جذر ثلاثي غير مضاعف، وأحيانا يدرج جذرا رباعيا قبل جذر ثلاثي غير مضعف، نمثل لذلك بالمجموعة التالية

أ

المفردة	الجذر
دع	د.ع.ع
دعدع	د.ع.د.ع
دعب	د.ع.ب
دف	د.ف.ف
دفدف	د.ف.د.ف
دفئ	د.ف.ء

ب

الجذر	المفردة
خ.ل.ب	خلب
خ.ل.ب.س	خلبس
خ.ل.ج	خلج
د.ر.م	درم
د.ر.م.س	درمس
د.ر.م.ص	درمص
د.ر.م.ك	درمك
د.ر.ن	درن

فالترتيب الألفبائي الذي اتبعه المنجد جعله يخلط في المستوى الصرفي بين لوحة الجذور الثلاثية، ولوحة الجذور الرباعية.

ثانيا، إن الرائز الخطي الذي يطغى في التمييز بين الجذور، والذي تتبناه معظم القواميس العربية، أدى إلى عدم التمييز بين الدلالات المختلفة للجذور المختلفة. فالمنجد يدرج تحت نفس الجذر مجموعة من المداليل التي لا تربط بينهما روابط دلالية، ويكون الرابط، فقط، هو تماثل الجذور خطيا، أو تماثل مجموعة من الحروف المكونة للجذر نمثل لذلك بإدراجه المعربات تحت جذور عربية.

فالمفردة "تلفن" المأخوذة من كلمة دخيلة "تلفون" تدرج تحت الجذر "تلف" هنا يخلط المنجد بين الثلاثي والرباعي. أما على المستوى الدلالي، فالمنجد يلحق مفردة بجذر لا يمت لها بصلة، فالجذر "ت.ل.ف" معناه العام في العربية هو الهلاك والإتلاف و"ت.ل.ف.ن" معناه العام التحدث بالهاتف. وهو بهذا يدرج جذرا دخيلا تحت جذر عربي أصيل.

ثالثا، يربط المنجد صورة صرفية بصورة أخرى غير الصورة التي يجب أن تربط بها. جاء تحت المدخل "بحر"، البحر جمعه أبحر، وبحور، وبحار، وتصغيره "أبيحر، خلاف البر"و جاء عنه في المدخل "ضبع" الضبع ضرب من السباع معروف، مؤنثة، وتطلق على الذكر، والأنثى، وتصغير الضبع "أضيبع" على غير القياس.

رابعا، يدرج مدخلين مترابطين اشتقاقيا ودلاليا دون أن يوضح، أو يشير إلى العلائق الدلالية، أو الصرافية التي تربط بينهما. انظر في ذلك المدخلين "تاج"و"تويج"و"الشكوة" و"الشكية".

خلاصة

من خلال هذا المقال قمنا بدراسة الدور الذي تلعبه القواميس في التعلم المعجمي. ورأينا أن القواميس الحالية لا تساهم في فهم النصوص المكتوبة بكيفية مقنعة، كما لا تساهم في التعبير الدقيق.

فإذا كانت القواميس اللغوية من بين أهم وسائل التعلم، فإن المشكل ليس هو الافتقار إلى العدد الكافي من هذه القواميس، بل المشكل هو الافتقار إلى النوع الملائم منها للتعليم. وبهذا تبقى الحاجة ماسة إلى قواميس مدرسية تتعدد بتعدد المستويات التعليمية.

المراجع

الحمزاوي، محمد رشاد: 1982، *من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا*، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

الخلوفي، فاطمة: 1997، عن الصناعة القاموسية، المنجد في اللغة والأعلام نموذجا، *وقائع ندوة تمكين اللغات التكنولوجيا والاتصال*، منشورات معهد الأبحاث والدراسات للتعريب.

الخلوفي، فاطمة: 1998، المواد اللغوية ومعايير الإنتقاء، *وقائع الندوة المصغرة حول مشروع إنشاء قاعدة معطيات معجمية عربية مولدة آليا*، معهد الأبحاث والدراسات للتعريب.

السغروشني، إدريس: 1994، *محاضرات دبلوم الدراسات العليا*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1994،المعجم *العربي*، *نماذج تحليلية جديدة*، دار توبقال، البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1998، *وقائع الندوة المصغرة حول مشروع إنشاء قاعدة معطيات معجمية عربية مولدة آليا*، معهد الأبحاث والدراسات للتعريب.

الودغيري، عبد العلي:1989، *قضايا المعجم العربي في كتابات ابـــن الطيــب الشرقي*، منشورات عكاظ، الرباط.

Aitchison, J.: 1987, *Words in the mind*, oxford blackwell.

Benoit habert: 1999, *Un corpus clef pour le français actuel.* Presentation du Projet Corpus Clef.

Benoit habert, Adeline Nazareno André Salem: 1997, *Les linguistiques de corpus*, Aramand colin, Masson. Paris.

Bogaards P: 1995, Dictionnaires et comprehension écrite, *cahiers de lexicologie.* 67.

Bogaards P.:1998, Des dictionnaires au servîce de l'apprentissage du francais langue étrangère, *cahiers de lexicologie,* 72.

Dubois, J: 1992, Incomparabilite des dictionnaires, *langue française, N°* **96**.

Guilbert, louis: 1975, *La creativité lexicale*, Larousse, Paris.

Issac, Fabrisse: 1997, *Analyse syntaxique et apprentissage des langues*, these de doctorat, universite paris nord.

Rey, Alain: 1980, *La lexicologie*, lecture. Klincksieck, Paris.

Rey, Alain: 1987, *Le lexique Images et Modeles du dictionnaire à la lexicologie.* Armand Colin Paris.

Rey, Debove: 1970, Le domaine du dictionnaire, *Langages N°* **19**.

رقية دوشين
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

بعض العناصر الأولية للاكتساب اللغوي عند الطفل

إذا كان التعلم هو الانطلاق من المعروف لإدماج ما هو جديد، فلِـــــمَ لا نتساءل في الغالب حول العلاقات التي يربطها التلميـــــذ، بـــالضرورة، بـــين الوصف النحوي الذي نلقنه له حول اللغة الأجنبية وما يكتسبه مـــن معرفـــة ضمنية أو غير ضمنية للغته الأم.

ولِمَ لا نستعمل، كلما كان ذلك ممكنا هذه المعرفة للغة الأم لبناء المفـــاهيم النحوية التي سيحتاجها التلميذ من أجل فهم الطريقة التي تشتغل بهـــا اللغـــة الأجنبية؟

ترتكز هذه المداخلة على الأفكـــار الـــواردة في Bourguignon et Candelier (1990) التي تتطرق إلى المشاكل التي تواجه الطفل عند التحاقه بالمدرسة بعـــد أن اكتسب اللغة الأولى (عادة لغوية: (habitude langagière) إذ يجد نفسه أمـــام لغة أخرى ـ اللغة الثانية – تكون لغة التدريس ووسيلة تلقينه.

إن السؤال المطروح هو التالي: كيف يجب أن نتعامل مع هذا المُعْطَى لنجعل عملية تلقين اللغة الثانية ناجعة؟
هل يجب أخذ لغة الطفل الأولى بعين الاعتبار عند تلقين اللغة الثانية للطفل؟

قبل الإجابة على هذه التساؤلات سنذكر بحيثيات عملية اكتساب الطفل للغته. وسنتناول مراحل هذه العملية والمظاهر التي تهم أساسا اكتساب اللغة الثانية.

1. اكتساب اللغة الأم

لا يخفى عليكم أن الطفل عندما يكون نموه عاديا ولا يشكو من أية عاهة عضوية فيزيولوجية، مثل الصمم، أو اجتماعية، مثل التوحش (L'enfant sauvage)، يكتسب بطريقة تلقائية، وفي غضون بضع سنوات قليلة، لغته الأولى وقد تكون هذه اللغة لغة الأم أو الأب أو الشخص الذي يقوم بتربيته ويسهر على نشأته. وعندما يبلغ هذا الطفل سن التمدرس يصبح قادرا على التعبير بطلاقة بهذه اللغة، ونقصد هنا الاكتساب الطبيعي للغة، هذا الاكتساب الذي قارنه اخصائيو الميدان بالأنشطة العضوية الأخرى لجسم

الإنسان مثل الهضم. فنحن لا نحتاج نظرية في الهضم أو معرفة دقيقة لهذه العملية للقيام بها. فكيف تمر إذن عملية الاكتساب؟

يمكن تحديد هذه العملية كما يلي: يكتسب الطفل تدريجيا عادات لغوية خلال احتكاكه اليومي بأشكال محددة من التفاعلات مع محيطه، ويمر الطفل طوال المراحل المختلفة التي يقطعها والتي تأخذه من حالة طفل يفتقد الكلام إلى حالة طفل يكتسب الكلام والذكاء ويصبح انسانا اجتماعيا بسيرورة نشيطة. فالطفل ينشئ بنفسه وعبر قنوات الاتصال ذخيرة متنوعة من التصرفات اللغوية (conduites langagières)

يجتمع الطفل بين السنة صفر وسبع سنوات ويتكيف مع محيطه ويحتاج إلى اللغة كأداة للعيش والانفتاح والتألق، وهكذا يكون اهتمامه باللغة ضرورة أكيدة إذ أن اللغة تلبي حاجياته الأساسية في التواصل واللعب والمعرفة، وتتكون هذه المنشآت اللغوية عبر الملاحظة والتقليد والتكرار والمحاولات والأخطاء الخ... ويبقى الأهم هو تمييز ما هو صائب. إذن فإن كانت هذه، وبعجالة، طريقة الطفل في اكتسابه للغته الأولى، فكيف يتم تعلم اللغة الثانية؟

2. تعلم اللغة الثانية

يعتمد تلقين لغة ثانية تدخُّلا ممنهجا في عملية طبيعية تحكمها قوانين محددة، ولكي ينجح هذا التدخل، يجب دراسة وتحليل القوانين المؤسسة لهذه العملية.

إن البحث في مجال تعليم اللغات يجب أن يرتكز أساسا على اكتساها. غير أن الأبحاث التقليدية لا تعطي أهمية للعناصر الأساسية التي يقوم عليها اكتساب اللغة الثانية. فالأبحاث التي تهتم باكتساب اللغة الأولى غزيرة ومتشعبة بخلاف الأبحاث حول اكتساب اللغة الثانية.

فخلال العُقُود الثلاثة الأخيرة، تطور البحث في هذا الميدان واستنتج الباحثون المختصون مجموعة من المقاربات النظرية تعتمد دراسةً وتمحيصاً للآليات التحتية لاكتساب اللغة. وقد تبين أن المقاربة الجديدة للستينات والسبعينات والتي كانت تجعل استعمال اللغة الأولى أو توظيفها في فصل تدريس اللغة الثانية من المحرمات مقاربة خاطئة تخلف عواقب غير حميدة. مع العلم أن هذا الاكتساب حينما يذهب المتلقن إلى المدرسة لتعليم لغة ثانية، يأتي بعد اكتساب المتلقن للغة الأولى التي تشكل أساسا لغويا. (substrat langagier) لا يمكن تجاهله حتى ولو قررنا إبعادَه نظرا لأسباب منهجية.

لقد أدت نتائج التجارب الميدانية والدراسات التي أجريت داخل أقسام تدريس اللغات خلال السنوات العشر الأخيرة إلى إدراك المشاكل الكثيرة التي يطرحها تدريس لغة ثانية. وقد تبين للأخصائيين أن معالجة هذه المشاكل معالجة ناجعة تقتضي الانطلاق مما هو معروف لبناء الجديد. وفي هذا الإطار نتساءل عن جوانب اللغة الأولى التي يمكن أن توظف وتكون مفيدة لاكتساب اللغة الثانية.

1.2. التسلسل التاريخي

لا يمكن أن نستهين بأول اكتساب لغوي عند الطفل، فهو - كما أسلفنا - ينتقل من مرحلة الغير المتكلم إلى مرحلة الإنسان الذي يكتسب اللغة والذكاء ويتكيف مع مجتمعه عبر اكتسابه اللغوي الأول. وقد بينت الأبحاث في هذا المجال أن هذا الاكتساب الأول يتميز بالسهولة والسرعة نظرا لما يتميز به الطفل من تكيف ومرونة في السنوات الأولى، وهي قابلية سرعان ما يفتقدها. ففي هذا السن المبكر تكون قدرات الطفل هائلة ويعتمد في استيعابه للمعارف على قدرات وكفاءات ذاكرية ممتازة.

أما في مرحلة التعليم الابتدائي، فإن الطفل يتقن لغته الأولى ويتحكم فيها فتترسخ لديه، ولهذا يرى الكثيرون أن التعلم المبكر للغة يعطي أحسن النتائج بل، كلما كان تلقين اللغة في سن مبكر كلما ترسخت هذه اللغة جيدا، ويصعب والحالة هذه إبعاد الأساس اللغوي (substrat langagier) لمتلقن لغة ثانية.

في هذا الإطار يتحدث الكثير من الباحثين أمثال كالسون وموران Galisson (1986) Moirand (1982)، وآخرين عن مصطلح "اللغة المرجعية" لتحديد وتعريف مفهوم استعمال اللغة الأصل من طرف المتلقن، حيث أنه يوظفها بوعي أو دون وعي في فهم اللغة الثانية مما يطرح مشكل التداخل (interférences). وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

ونظرا لما سبق نرى أن الأبحاث الجديدة في مجال ديداكتيك اللغات تنتقد بشدة الحواجز الكتيمة التي تفرق بين تدريس اللغة الثانية واللغة الأولى للمتلقي.

2.2. طريقة الاكتساب

لقد تم الإجماع على وصف اكتساب اللغة الأولى بأنه اكتساب طبيعي لأنها تكتسب عن طريق الاتصال المباشر مع المحيط العائلي. فالطفل يتعلم لأنــــه في حاجة إلى التواصل. فهو يتملك اللغة بمفرده وبطريقة لا شــــعورية، فعمليـــة تصنيف وترتيب وتركيب الذخيرة المعجمية اللغوية ترتكز وتبنى عن طريــــق الاتصالات اليومية دونما أي تدخل بيداغوجي للأشخاص المحيطين بـــالطفل إلا إذا تعلق الأمر بتصحيح خطإ ما. وقد يكون من المفيد اعتماد نموذج اكتساب اللغة الأولى لتعليم لغة ثانية.

3.2. التطور الإدراكي

يوازي اكتساب اللغة الأولى التطور الإدراكي عند الطفل ويواكب هـــــذا الاكتساب وامتلاك أكبر عدد من المفاهيم الضرورية للتحكم في اللغة وإتقانها، هكذا يقوم الطفل عبر عملية طويلة ومعقدة باكتســــاب الآليـــات التحتيـــة للمفاهيم الإدراكية. وعندما يتم اكتسابها تبقـــــى هــــذه المفـــاهيم جــــاهزة للاستعمال عند اكتساب اللغة الثانية.

فانطلاقا من هذه المعارف يقوم المتعلم بالتفكير في مفاهيم اللغة الملقنة وهذا لايعني البثة أن كل المفاهيم الإدراكية تكتسب عند الاكتساب الأول. ففي بعض الحالات، المتصلة بالخصوصيات البنيوية للغة ، لايمكن إحلال المفاهيم الإدراكية للغة الأولى ونقلها الى اللغة الثانية. ويشكل هذا صعوبة بالنسبة للمتلقي (أو المتعلم) الذي قد يحتاج إلى تعميق إنشاء وبناء هذه المفاهيم.

لتوضيح هذه العملية نأخذ مفهوم الجهية الفعلية. تكون عملية إدراك هذا المفهوم أسهل بالنسبة للطفل الأمازيغوفوني مقارنة بالطفل الفرنكوفوني عند تعلمهما اللغة العربية وذلك لإن الفرنكوفوني يتوفر في لغته الأولى على مفهوم الزمن بينما يتوفر الأمازيغوفوني على مفهوم الجهية وقد يشكل هذا صعوبة في اكتساب وتعلم المفاهيم.

والفرق بين مفهومي الزمن والجهية - الهيئة - هو أن الأول يتعامل مع الحدث (procès) داخل سلم خطي يمثل فيه زمن الخطاب محورا مرجعيا ضروريا بينما تكون الجهية وصفا للحدث وليست تموقعا زمنيا. (Localisation temporelle).

فالمقولة الجهية تجعل المضامين الدلالية تختلف حسب اللغات وتتناقض فيما بينها: وقتي (momentané)/ إستمراري (duratif)، الماضي / المضارع

وهكذا فإن ما نصفه ب "معروف" أي بمعنى أن المقدمات الإدراكية (préalables) الضرورية التي تم اكتسابها عند اكتساب اللغة الأولى قد تشكل تسهيلات أو عوائق لتعلم لغة ثانية، فهي تقوم بدور الميسر في حالة تشابه الأنسقة اللغوية ودور الكابح عندما يكون العكس، فالمهم هو ما نستنتجه بيداغوجيا عندما يكون الوضع مختلفا وحيث المفاهيم الإدراكية لا تعالج بنفس الطريقة في صف تدريس اللغة. وقد كان لهذه الفكرة أهمية قصوى في أبحاث مدرسة بياجي مثلا إذ تعتبر أن التطور الإدراكي يعبد الطريق للتطور اللغوي: فطريقة اشتغال الإدراك تحكم وتوجه الاكتساب اللغوي.

4.2. التطور الثقافي والاجتماعي

يعتبر اكتساب اللغة الأولى مظهرا من مظاهر تطور الطفل باعتباره عضوا ينتمي إلى جماعة لغوية. فعن طريق هذه اللغة يصبح اجتماعيا فيتعلم بعض الطقوس والقواعد الاجتماعية وعن طريقها يصبح رجلا ويتأقلم مع العادات والأعراف والاعتقادات السائدة في مجتمعه. فهو يتعلم النظام الاجتماعي

الثقافي تدريجيا أي كل ما يمكن للأسرة والمجتمع أن يقدماه من تمرس ومهارة اجتماعية كفيلة بأن تشكل شخصيته وتحدد هويته، لذلك نستعمل مصطلح "لغة الانتماء" عندما نتحدث عن هذه الوسيلة الرمزية التي تربطه بجذوره.

إن لهذه العوامل السوسيو-ثقافية دور هام في تعلم اللغة الثانية. فالمشكل الأساس الذي يواجهه الطفل عندما يلج المدرسة يكمن في البعد والتباين اللساني والثقافي بين محيطه العائلي والمحيط المدرسي. فحينما نأخذ بعين الاعتبار هذه الخصوصية المتعلقة بهوية ومجتمع المتعلم، نحاول تكييف التعليم مع حاجيات المتعلم ونسعى إلى توفير مناخ مطمئن يوحي له بالأمان وإلى إصدار أحكام إيجابية حول إمكاناته وطاقته الذهنية. فمن الضروري أن يعثر المتعلم على كل نقط استدلاله في فصل تدريس اللغة الثانية وألا يجد نفسه خارج بيئته المجتمعية.

5.2. درجة النضج

يفترض الكثير من الباحثين أن تعلم لغة ثانية مرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى إتقان اللغة الأولى. ومن بينهم Vigotsky فيكوتسكي عالم النفس الروسي الذي أحدث ثورة في مجال اكتساب اللغات. فهو يرى أنه كلما كانت درجة

النضج الإدراكي في اللغة الأولى عالية كلما كبرت كفاءات الطفل، كما يبين أن الطفل خلال تعلمه لغة ثانية ينقل إليها النسق الدلالي الذي يمتلكه في لغته الأولى. فإن بلغ نضجه إلى درجة التفكير المجرد والقيام بعمليات الترتيب والتصنيف والتعميم فإنه لا محالة سينقل هذه العمليات إلى اللغة الثانية. وقد أكد هذه الفرضية الكثير من الباحثين من بينهم سكوتناب (1976) Skutnabb-Kangas Toukoma اللذين قاما بدراسة عينة من المهاجرين الفيلانديين القاطنين بالسويد. إذ أثبتا أن المتعلمين يستخدمون استراتيجية إدراكية ولغوية اكتسبوها عند تعلمهم اللغة الأولى.

6.2. النقل والتداخل

لقد شكلت قضية النقل والتداخل خلال سنوات عديدة الأساس لشرح تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية. فغالبا ما تنقل بنية اللغة الأولى إلى اللغة الثانية فإذا كان هناك تشابه في بنى اللغتين فهذا يسهل عملية التعلم بينما إذا كان هناك اختلاف سيضطر المتلقن لتغيير عاداته اللغوية ويصبح الفرق والاختلاف مصدرين للخطإ والتداخل، ويتمركز هذا النقل على مستوى النشاط الإبداعي للمتعلم عند عملية بنائه لنظامه اللغوي الجديد تبعا لمهمتين مزدوجتين هما معالجة معطيات اللغة الثانية والتأثيرات الصادرة عن اللغة

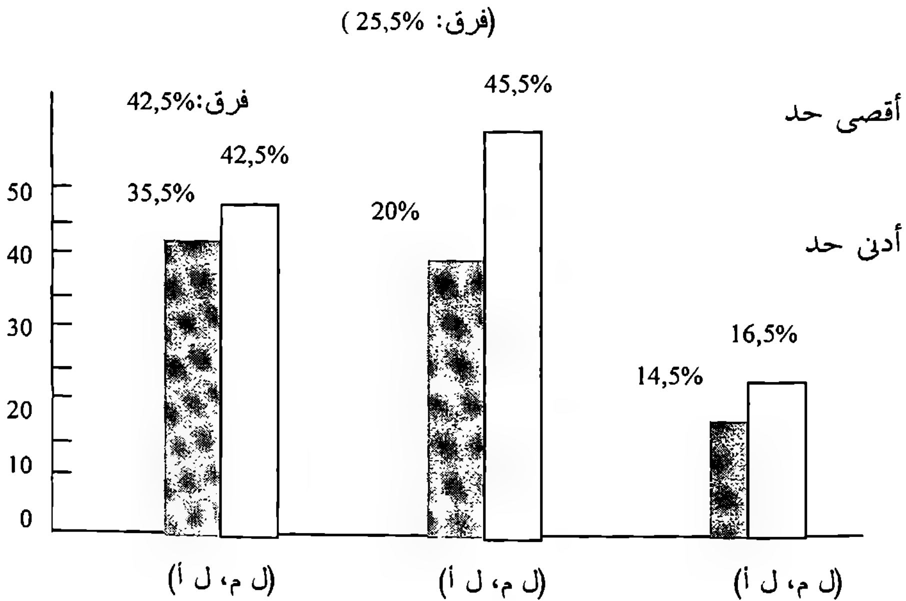
الأولى، لذا يجب البحث عن حلول للصعوبات التي تعترض طريق هذا المتعلم وذلك بالقيام بالمقارنة بين بنيات اللغتين إضافة إلى أن هذه المقارنة تمكن من تنبؤ السلوك.

تنكب الدراسات الحديثة على دراسة الدور الذي يمكن أن تقوم به اللغة الأولى عند تدريس اللغة الثانية. فانطلاقا من الوعي الأكيد بأهمية الأخذ بعين الاعتبار معطيات اللغة الأولى عند تدريس اللغة الثانية تكاثرت الأبحاث والدراسات وتعمقت في كل من أوربا وكندا وآسيا وإفريقيا. ويعزي الكثير من هذه الأبحاث فشل بعض الاستراتيجيات التدريسية في مجال اللغة الثانية إلى إبعاد المكتسبات الأولية للطفل في محيطه اليومي كما أثبته Mougeon, Beniak, Canale (1984) وغيرهم. وكنتيجة لهذه الدراسات والأبحاث ظهرت فرضيات ونماذج مثل فرضية "تداخل الارتباطات" (hypothèse d'interdépendances) و"نموذج الانتقالية" و"نموذج الإبقاء" وفرضية "تداخل التطورات".

ويعود الفضل في هذا النوع من البحث للباحث الكندي كوميس Cummins (1984) الذي يفترض أن تنمية القدرات والكفاءات في اللغة الثانية مرتبطة باللغة الأولى، ويؤكد على أنه من الممكن نقل القدرات المكتسبة

خلال اكتساب اللغة الأولى إلى التعليم الموالي، وينصح بالحفاظ على اللغة الأولى التي قد يؤدي إقصاؤها إلى عدم تطوير اللغة الثانية. وقد قام هياس Hsia (1982) بتجريب هذه الفرضية في لندن عبر تحريات ميدانية انطلاقا من استمارات. وقد أكدت الدراسة صحة ونجاعة هذه الفرضية كما يتضح من خلال الرسم البياني التالي:

الإبقاء على لغة الأسرة أو تراجعها في ارتباطهما بلغة المدرسة



يوضح هذا الرسم ما يلي:

أ. عندما يصل الإبقاء على اللغة الاولى إلى 35% نحصل على التوازن (équilibre) بين اللغتين.

ب. إذا حصل نقص في هذه النسبة المئوية، تغلب اللغة الثانية.

ج. إذا لم يتم التحكم جيدا في اللغة الأولى لا تتطور اللغة الثانية.

إن التفكير في طريقة الوصول إلى نظام تربوي إضافي (additif) وليس انفصاميا (soustractif) أدى إلى خلق نماذج تعليمية منها:

1. النموذج الانتقالي "le modèle de transition": استعمل هذا النموذج كثيرا في الولايات المتحدة لدراسة وضعية الإسبانوفون. ويتمثل هذا النموذج في التدريس في المراحل الأولى باللغة الأولى للمتعلم. وقد أتبثت هذه التجربة أن هذه العملية تمكن من تحسين الفاعلية البيداغوجية وتسهيل التعليم الموالي.

وقد استعمل هذا النموذج في بلدان عديدة: في افريقيا الفرنكفونية والأنكلوفونية. في مالي مثلا يقوم التدريس باللغة البمبارية (bambara) في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي لتسهيل تعليم اللغة الفرنسية فيما بعد. وقد استعمل هذا النموذج كذلك في آسيا في سنغافورة وفي أمريكا اللاتينية (في المكسيك والبيرو).

"نموذج الإبقاء" "le modèle de maintien"

إن الاستئناس باللغة الأولى لتقريب الطفل من المدرسة و بذل مجهود لتكييف التدريس مع محيطه أبرز في الولايات المتحدة نموذجا سمي ب "نموذج الإبقاء". ويتمثل هذا النموذج في مباشرة تدريس اللغة الثانية عن طريق اللغة الأولى التي تصبح وسيلة وأداة للتدريس بينما تبقى اللغة الثانية مادة تلقن، ثم بعد سنوات قليلة تبديل هذا الترتيب لتصبح اللغة الأولى المادة الملقنة واللغة الثانية أداة التلقين حتى لا يفصل الطفل ثقافيا عن أصله ومحيطه.

خاتمة

لقد حاولت عبر هذه التأملات الإلمام والإحاطة بما قد يضمن نجاح عملية تلقين اللغة الثانية. فالمقاربة القائمة على ضرورة الانطلاق مما هو موجود ومعروف وإدماج الجديد فيه سيجعل المعلم والمتعلم يتجندان لإنجاح عملية بناء وتشييد المعرفة.

فالمدرسة مطالبة بالتعامل إيجابيا مع اللغة الأولى للمتعلم مع الإبقاء والحفاظ عليها وتعميقها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وبعبارة أخرى، فإن المدرسة

مطالبة بتوظيف مكاسب الطفل اللغوية لتثمينها في المدرسة. بذلك نضمن للطفل حظوظ النجاح. كما أوضح ذلك السيد مزيان بلفقيه مستشار صاحب الجلالة نصره الله في لقاء تلفزي في 3 مارس 2000 على القناة الثانية. فلا يمكن أن نتصور اليوم تعليما موحدا ووحيدا عبر كل أقطار المملكة بل سيكون تعليمنا موحدا بنسبة 70% ومتنوعا بنسبة 30% حسب الجهات والبيئات السوسيو ثقافية.

المراجع

Bourguignon CH., Candelier, M.:1990 Réflexion guidée la langue Maternelle et Apprentissage d"une Langue étrangère, Compte Rendu d'une Expérimentation, In Les langues Modernes, 2-3/pp. 147-161.

Cumins, J.: 1984, *Bilingualism and Special Education*: Issues in Assessment Pedagogy, Clevedon, England.

GALISSON, R.: 1986, *Eloge de la Didactologie Didactique des Langues et des Cultures*, Paris, Hachette.

Hsia, S.: 1982, *Maintenance and Recessiveness of Home Languge among Minority Language Contenese Pupils Insubmersion Programs* dans rapport d'activité de l'institut de phonétique de Bruxelles, mars, 1982.

Moirand, S.: 1982, *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*, Paris, Hachette.

Mougeon, R.. Beniak, E. Canale, M.: 1984, *Acquisition du Français en Situation Minoritaire: Le cas des Franco-ontariens,* dans le Français dans le Monde, 185.

Skutnbb-kan Cas, T. et Toukom, P.: 1976, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Langauge of Host Country in the Context of the Socioculturel Situation of the Migrant Family,* Helsinki, the Finnish National Commissin for UNESCO.

عبد الإله سليم
كلية الآداب، الرباط

اللسانيات وتدريس اللغة العربية

تقديم

عرفت برامج اللغة العربية بالأقسام الثانوية منتصف التسعينيات، حضورا مهما للسانيات الحديثة، إذ أحدثت حصة للدرس اللغوي تضمنت دروسا ذات طبيعة أصواتية.وصواتية وصرافية وتركيبية ودلالية وذريعية وبلاغية. أصبح التلميذ المغربي يتعامل في حصة العربية مع مفاهيم حديثة كالمماثلة والتناظر والنبر والأدوار الدلالية والاتساق والانسجام، وغيرها من المفاهيم المستعارة من مقاربات لسانية مختلفة. كما أن المنهجية الرسمية لتحليل النص في الأقسام الأدبية ركزت في مستوى التحليل على استثمار النص صوتيا وإيقاعيا ومعجميا إلى غير ذلك من المستويات المقترحة في التحليل البنيوي على وجه الخصوص.

بيد أن هذا الاستثمار المحمود لم يغير من وضع اللغة العربية في بلادنا، إذ ظلت السمة الطاغية هي ضعف مستوى التلاميذ في اللغات بصفة عامة، وهروبهم من الفصيحة إلى العامية قصد تحقيق رغبتهم في التواصل وحاجتهم إلى التعبير عن أفكارهم، وسقوطهم في اللحن الذي يطال جوانب إملائية وتعبيرية وترقيمية. ثم إن إدراج اللسانيات على النحو المذكور، لم يثر التلاميذ، ولم ينشط

فضولهم حيث إنهم لايسألون عن طبيعة هذا العلم، ومصادره وخصائصه وسبل التخصص فيه.

ندرس في جزء أول من هذا العرض طبيعة إدراج المادة اللسانية في منهاج اللغة العربية بالأقسام الثانوية، مبرزين معوقات تفعيلها. ثم نقدم في جزء ثان مقترحات يمكن أن تسهم في بلورة أسلوب ملائم لاستثمار اللسانيات في التعليم الثانوي، دون أن نغفل الجسور بين الأسلاك الدراسية السابقة (التعليم الابتدائي والإعدادي)، واللاحقة (التعليم الجامعي).

1. ملاحظات على الدرس اللغوي بالأقسام الثانوية

وزعت المادة اللسانية بالأقسام الأدبية الثانوية عبر المستويات الثلاثة على النحو التالي:[1]

[1] أسقطنا من الجرد بعض الدروس التي تبتعد عن مجال إشكالنا.

□ظواهر صوتية:

•مخارج الأصوات (الصفات الخارجية)

•صفـــات الأصوات (الصفات الداخلية)

•الصوامت والصوائت

• الكتابة الصواتية: الصوتية، التقابل والتغاير

□ظواهر صرفية وتركيبية:

• المحمول والمعمولات (الحدود الموضوعات والحدود اللواحق)

• النزع والترقية

• التوسيع والتقليص والمحافظة

□ظواهر تركيبية:

•العطف

•عطف الجمل

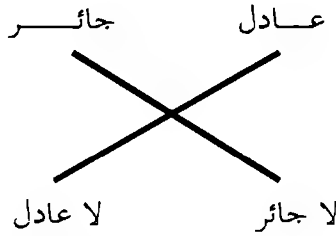
•معاني حروف العطف

□ظواهر أسلوبية:

•مدخل لعلوم البلاغة: - العوامل والوظائف

- الانتقاء والتأليـــــــف

- المربع السيميائـــــي:



التشبيـــــــــه: (استثمار السمات)

الاستعارة

الكنايـــــــة: برومتيوس ← الشاعر

المجاز المرسل

□ظواهر صوتية وإيقاعية:

المقاطع الصوتية: أصوات اللين القصيرة

" " " الطويلة

الـــنـــبـــر

التنغيم

□ظواهر أسلوبية:

- القصر وأحكامه (درس مبني بطريقة قديمة)
- الوصل والفصل (امتداد لعطف الجمل على بعضها اعتمادا على التناظر، السنة الأولى آداب عصرية).

- ظواهر أسلوبية: علم المعاني: الاستفهام والاستلزام الحواري
  - الأمر والنهي ← قوة إنجازية حرفية / قوة إنجازية مستلزمة
  - التمني والنداء
- ظواهر صوتية: المماثلة: • في الكلمة (الاعتماد على السمات الصوتية) الإبدال والإعلال.
  - في السياق: الإدغام
- ظواهر أسلوبية وبلاغية: • الانزياح

العلامة اللغوية ← دال / مدلول — العلاقة: اعتباطية

الإسناد ج ← ف م س

حي = ↓ منفذ ↓

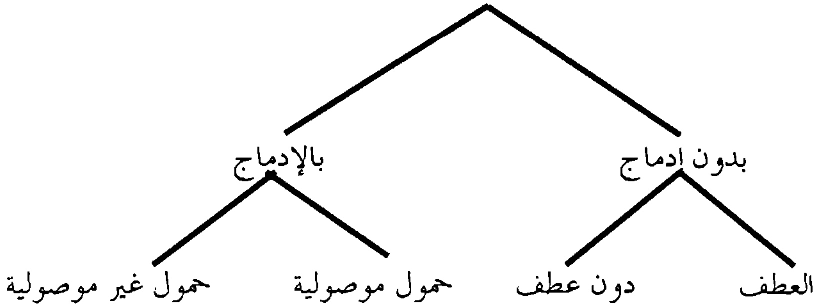
↑قادر = ↓ فا = ↓

↑متحرك ↓ إ ع = الرفع

- الرمز

ظواهر تركيبية : الجملة البسيطة:

الجملة المركبة



- ظواهر أسلوبية وتداولية
  - الاتساق
  - الانسجام: السياق، الأطر، المدونات...

2. المادة اللسانية بالأقسام الثانوية الأدبية

إن المادة اللغوية المقررة يعتريها، في تقديرنا، تشويش نصنفه إلى ثلاثة أصناف: تشويش في الاصطلاح، وتشويش في المنهج وتشويش في الرؤية التربوية. إلا أن هذا التصنيف تقتضيه ضرورة الدراسة والتحليل، إذ الأمور، في الواقع، متداخلة ومتفاعلة.

1.2. *التشويش الاصطلاحي*

يكاد يغيب الانسجام الاصطلاحي في المنهاج عموديا، أي داخل منهاج المستوى الواحد، وأفقيا أي عبر مناهج المستويات الأدبية الثلاثة. يتعلم التلاميذ، مثلا، أن *التناظر* في المجال الصواتي هو اتفاق الصوتين في الصفة الخارجية (المخرج)، واختلافهما في صفة داخلية واحدة على الأقل. ثم يمرنون على ذلك فنفترض أنهم قد تمكنوا من المصطلح، وباستطاعتهم تعميمه على معطيات صواتية مختلفة. ثم تتوالى الدروس، فيجد التلميذ نفسه أمام المصطلح نفسه وهو يدرس ظاهرة العطف. أما الحد فيقدم على النحو التالي: التناظر هو اتفاق الحدين في الدور الدلالي والوظيفة التركيبية والعلامة الإعرابية. يصح العطف، إذن، إذا تحقق التناظر بين الحدود والجمل. لا ينبه المنهاج إلى استخدام المصطلح بمفهومين مختلفين، وفي مبحثين مختلفين كذلك.

ونجد التشويش، كذلك، في إطلاق مصطلحين اثنين على ظاهرة واحدة، فالانتقال من عدد محدد من الحدود إلى عدد أوسع يسمى، تارة، ***ترقية***، وأخرى، ***توسيعا***. ثم إن الانتقال من بنية موسعة من حيث الحدود إلى بنية مقلصة يسمى، تارة ***نزعا*** وأخرى ***تقليصا***. ويضطرب الاصطلاح عند الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر: يطلق اصطلاح ***الصوائت*** في المستوى الأول (آداب عصرية)، ثم يستبدل في السنة الثانية من الاختصاص ذاته بمصطلح ***أصوات اللين***.

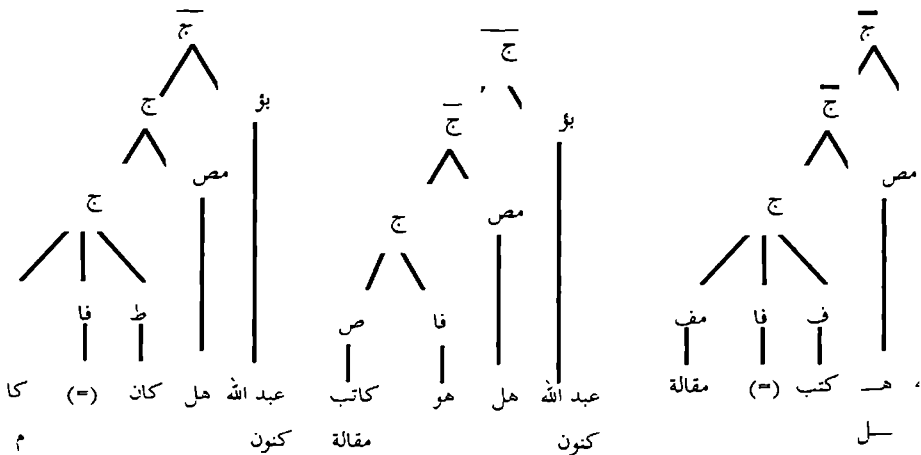
ثم إن التلميذ يدرس الأسماء الشخصية التي تحمل أبعادا رمزية في باب الكناية في المستوى الأول، وفي باب الرمز في المستوى الثالث.

2.2. *التشويش المنهجي*

ترد المادة اللسانية على نحو كثيف في منهاج السنة الأولى (آداب عصرية)، ثم تتقلص في السنة الثانية لترتفع في السنة الثالثة. لم يراع التوزيع المتكافئ لهذه المادة عبر المناهج والذي يجعل المتعلم في لقاء متواصل معها. ثم إن المقاربة اللسانية الحديثة تشوبها في المنهاج الواحد معطيات التفكير اللغوي القديم: ففي السنة الأولى يدرس المتعلم العطف على نحو حديث، ويدرس بعده مباشرة معاني حروف العطف على نحو قديم. وفي السنة الثانية يدرس النبر والتنغيم وفق الأسلوب اللساني الحديث، ثم ينتقل إلى درس القصر وهو مبني بطريقة قديمة. نستعير من الفاسي الفهري (1999) فكرة صفاء الشريك، والتي يستعملها بصدد تعلم اللغة بالنسبة للأطفال في مراحل التعلم الأولى، لنطلقها على هذا الوضع الذي لا يعرف فيه التلميذ أهو بصدد دراسة ا للغة العربية بأسلوب أصله الفكر اللغوي العربي القديم أم بصدد دراستها وفق المقاربة اللسانية الحديثة ؟ يتعلق الأمر بشريك غير قار وغير واضح يحول دون تمكين المعرفة اللسانية.[2]

[2] الفاسي الفهري (1999)، ص. 31.

من جهة أخرى، تشير الوثائق التربوية التي رافقت صـدور المنـاهج إلى أن الهدف من درس اللغة هو" تأهيل التلميذ للتعامل مع النصوص واستثمارها لغويا، وإدراك مميزات تركيبها، وأسلوبها في ضوء علم النحو والبلاغة والعـروض".[3] إلا أن تحويل الأهداف إلى واقع في المنهاج يكشف عن تعـارض واضـح. إذ أدرجت دروس غير وظيفية مثل التمثيلات الشجرية في برنامج المستوى الثالث (آداب عصرية) والتي وضعها أصحابها اللسانيون التوليديون لدراسة بنية الجملـة في غياب أي تصور يرتبط بتحليل الخطاب. نضيف إلى هذا إقحـام المربـع السيميائي بالمستوى الأول، وتمثيل الجملة حسب النحو الوظيفـي المعجمـي بالمستوى الثالث. نجتزئ من التمثيلات الشـجرية الـواردة في درس الجملـة البسيطة الجزء التالي للملاحظة.



[3] وثائق تربوية في اللغة العربية (1994)، ص. 13.

3. التمثيلات الشجرية بالأقسام الثانوية

1.3. التشويش التربوي

بني استثمار الدرس اللغوي الحديث بالثانوية المغربية على أساس خاطئ هو أن اللسانيات شعبة من الآداب. لذلك، فإن الغاية من الدرس اللغوي، حسب الوثائق الرسمية، هي إدراك مميزات النص الأسلوبية والجمالية. وقد كان من نتائج هذا التصور حرمان تلاميذ الشعب العلمية بالسنوات الثلاث من المقاربة اللسانية التي تقوم على مبادئ علمية دقيقة كالاقتصاد والتعميم والتجريد والصورنة، وتشتغل بوسائل إجرائية محددة ومضبوطة. اكتفى البرنامج بإقرار دروس في النحو القديم كالممنوع من الصرف وأسلوب الشرط ومعاني حروف الجر والاستفهام والنداء وغيرها من الدروس التي هي أشبه بدرس القواعد الذي كان معمولا به في الكتب المدرسية القديمة. وقد تم إدراج درس أصواتي يتيم ضمن هذه اللائحة الطويلة من الدروس التراثية.

ثم إن المتعلم الذي يلتحق بالسلك الثانوي يأتي وهو محمل بزاد ثقيل من دروس مسحت النحو والصرف القديمين مسحا. يدرس أبواب المرفوعات والمنصوبات والمجرورات. كما يدرس صيغ الصرف من أسماء آلة وزمان ومكان وتفضيل، بالإضافة إلى أبواب الإعلال والإبدال والإدغام. يطرح الغياب التام لأصول

المقاربة اللسانية الحديثة في السلك الإعدادي مشكلة الانسجام الأفقي الذي يمكن التلميذ من الاستئناس المتدرج، ويمكن من التعزيز حيث يمكن استعمال المفهوم الواحد والتحليل المتشابه داخل مستويات دراسية مختلفة لتعزيز المهارات وتمكينها. فالتعزيز والاستمرارية شرطان أساسيان للتقدم في كل عمل بيداغوجي وفي مختلف المجالات. والمثير للانتباه في هذا الصدد أن التلميذ الذي يدرس أبواب الإعلال والإبدال والإدغام في السنة التاسعة من التعليم الإعدادي ينسى ما درس حين يواجه مبحث المماثلة في السنة الثالثة.[4]

أما المدرس الذي أوكلت إليه مهمة تصريف المقاربة اللسانية داخل الأقسام، فلم يتلق أي تكوين لهذه الغاية، بل ترك وحيدا يواجه معضلات التصريف، الشيء الذي خلق مشاكل متعددة واختلافات شتى في التأويل والممارسة.

تلك، إذن، بعض الملاحظات الاصطلاحية والمنهجية والتربوية لاحظناها على الوضع الحالي لاستثمار ا للسانيات بالأقسام الثانوية ببلادنا. ونقدم في الفقرة الموالية اقتراحات مستنبطة من صميم الملاحظات المذكورة علنا نهتدي إلى وسيلة أنجع لاستثمار بعض معطيات البحث اللساني الحديث في الممارسات الفصلية.

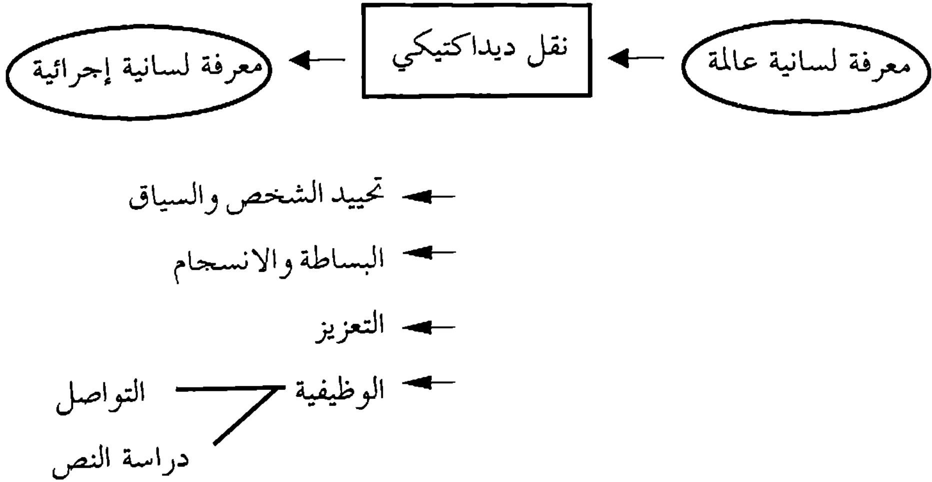
---

[4] جيرار (1995)، Gerard ص. 29.

2.3. المعرفة اللسانية والنقل الديداكتيكي

عندما يشتغل اللساني على الظواهر، فإنه لايأبه، عادة، بالتقييدات الديداكتيكية التي تراعى في العمليات التعليمية المختلفة. لذلك، فإن نقل المعرفة اللسانية إلى الأقسام يجب أن يخضع لمصفاة ديداكتيكية تضم عدة تقييدات، وتولد معرفة ملائمة لقدرات المتعلم الإدراكية. نستعير من الأبحاث التربوية مصطلح النقل الديدكتيكي (Transposition Didactique) الذي يتوسط المعرفة اللسانية العالمة، أي التي لاتراعي المقتضيات التعليمية، والمعرفة اللسانية الإجرائية التي تراعي هذه المقتضيات، وذلك على النحو التالي:[5]

[5] انظر ملكليف (Malglaive (1990، و دفلاي (Develay (1992.



4. النقل الديداكتيكي

يتشكل النقل الديدكتيكي من شروط هي:

4.1. تحييد الشخص والسياق

إن تقديم المعرفة اللسانية مصحوبة بأسماء الأعلام وملابسات الظهور، والخلافات بين المدارس، يشكل معوق نجاح تمكين المبادئ اللسانية باللغة العربية. لذلك، نعتقد أن الإمكان الأكثر ملاءمة هو إلغاء المعطيات العَلمية والسياقية المرتبطة بالاتجاهات اللسانية والمدارس التي تمثلها.

2.4. البساطة والانسجام

تتسم المعرفة اللسانية، عموما، بالتوق إلى التجريد والميل إلى التقنية، ومادام التلميذ في الثانوي لم يبلغ بعد مراحل التخصص الدقيق، فإنه من الأفضل تبسيط المعرفة اللسانية المراد نقلها إلى المجال الديدكتيكي، وتقليص درجة تجريدها وتقنيتها.

ثم إن الحرص على انسجام الدروس اللسانية المقدمة إلى التلاميذ يضمن فرصة تمكين المعرفة اللسانية. ويتحقق الانسجام بواسطة التدرج في المباحث والابتعاد عن مجاورة القضايا اللسانية المتعارضة. والابتعاد كذلك عن الجمع في الدرس الواحد بين مباحث قديمة وأخرى حديثة، والحرص على الانسجام الاصطلاحي والانسجام بين مكونات الدرس اللغوي بالمستويات الثلاثة.

4.4. التعزيز

التعزيز تغذية راجعة (Feed-back) تمكن من تثبيت المفاهيم والمقاربات. وتكون هذه التغذية عمودية عبر مكونات درس اللغة بالسنة الواحدة، وأفقية عبر السنوات الثلاث، بل عبر الأسلاك الدراسية (خاصة السلك الإعدادي والسلك الثانوي).

5.4. *الوظيفية*

نعتقد أن الدرس اللساني الإجرائي بالمدرسة المغربية يجب أن يكون وسيلة لتنمية قدرة التلميذ التواصلية، وذلك بما يقدمه من مهارات تعزز رصيده في التعبير السليم باللغة العربية. ويجب أن يكون، من جهة أخرى، أداة لتحليل النصوص تعفينا من التحليل الانطباعي والإسقاطي، وتمكننا من الأدوات الإجرائية. إلا أن قولنا بالوظيفية لا يسقطنا في نظرة ضيقة تقصر الدرس اللساني الوظيفي على المقاربة الأدبية، بل نرى ضرورة مد تحليل النصوص وفق مبادئ اللسانيات ووسائلها الإجرائية إلى الأقسام العلمية.

5. اللسانيات ومبادئ التفكير

لا تمدنا اللسانيات بمادة علمية ودقيقة في مجالات أصواتية وصواتية وصرافية وتركيبية ودلالية وذريعية فحسب، بل تمدنا، أيضا، بمعطيات تتعلق بالمنهج ومبادئ التحليل. تقوم اللسانيات، بشكل عام، على مبادئ مثل الاقتصاد وتعميم النتائج والمقارنة التي تهدف إلى ضبط الكلي وتحديد الخصوصي، والاستدلال الذي يلغي الانطباع. ومن ثم، فإنه بالإمكان استثمار هذه المبادئ في اختيار المادة اللسانية وطرائق عرضها في المنهاج.

وفي هذا الإطار نفسه يمكن استثمار بعض مبادئ العلم المعرفي الذي أضحى قرين اللسانيات الحديثة. يمكن استثمار نظرية الأنماط النموذجية لروش (Rosch) خاصة قضية التدرج عبر المستويات الثلاثة: المستوى الأساس والمستوى الأعلى والمستوى الأدنى. يمكن استثمار فكرة التدرج في اختيار المادة اللسانية وتوزيعها في الكتب المدرسية.[6] ويمكن استثمار ثنائية بياجي: المشابهة والتكييف وما ينتج عنها من توازن في التعامل مع المادة اللسانية والتلميذ والوسيط الذي هو المدرس.[7] كما يمكن اعتماد نظرية الجشطالت ومفهوم الذاكرة المرحلية والذاكرة الطويلة في تصريف المادة اللسانية.

يحقق استثمار مبادئ هذين العلمين الانتقال من ملء الأذهان بالمعارف الجاهزة التي سرعان ما تنسى وتضيع، إلى تمكين المتعلم من المعرفة التي توفر التنظيم وآليات الاستدلال والمقارنة والتعميم فذهن متقن البناء خير من ذهن مملوء بركام من المعارف غير المتجانسة.[8] إلا أن بلوغ هذه الكفايات المعرفية والمنهجية لا يمكن أن يتحقق إلا إذا روعيت الملاحظات التالية:

- ضرورة إشراف الهيئات المختصة في البحث اللساني الديدكتيكي على مشاريع استثمار المعرفة اللسانية في ميدان التعليم.

---

[6] انظر روش (1978) Rosch.

[7] انظر بياجي (1979) Piaget ص. 62.

[8] موران (1999) Morin ص. 26.

- ضرورة توظيف المقاربة اللسانية منذ المراحل الأولى من التعليم، خاصة في مجالات الكتابة والتلفظ والصرف والتركيب.
- ضرورة نقل المعرفة اللسانية الإجرائية إلى الأقسام العلمية، وفتح إمكان التخصص في المادة بالجامعات أمام التلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا في العلوم.
- الحرص على تمكين المدرسين من المعرفة اللسانية بواسطة برمجة التكوين المستمر، وتأليف كتب موازية تبسِّط هذه المعرفة.

خاتمة

بالرغم من استحساننا لفكرة إدراج بعض المقاربات اللسانية في المناهج الدراسية بالأقسام الثانوية، فإننا أخضعنا هذا الاستثمار للملاحظة والنقد من أجل تقويمه وإبراز نقائصه. هكذا، وجدنا أنه سقط في تشويش طال الاصطلاح والمنهج والغاية (الوظيفية) والتصور التربوي.

وبناء على هذا النقد والملاحظات، اقترحنا أن تنقل المادة اللسانية العالِمة إلى مادة إجرائية اعتمادا على قيود تحييد الشخص والسياق، والبساطة والانسجام، والتعزيز والوظيفية. وذهبنا إلى أن عملية النقل الديدكتيكي هاته لا يمكن أن يقوم بها سوى المختصون في ديدكتيك اللسانيات.

المراجع

الفاسي الفهري، عبد القادر، 1999: اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد، *أبحاث لسانية*، المجلد 4، عدد مزدوج 2.1. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

الكتب المدرسية بالأقسام الثانوية، الشعب الأدبية والعلمية.

وثائق تربوية في اللغة العربية، 1994: وزارة التربية الوطنية.

Develay, M.: 1992, *De l'Apprentissage à l'Enseignement*, ESF éditeur, Paris.

Gerard, D.: 1995, *Enseigner les Langues* , Bordas , Paris.

Malglaive, G.: 1990, *Enseigner à des Adultes* , Puf, Paris.

Morin, E.: 1999, *La Tête bien Faite* , Seuil , Paris.

Piaget, J.: 1979, La Psychogenèse des Connaissances et sa Signification Epistémologique, Dans *Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage*,

Rosch, E.:1978, Principles and Categorization, in, Rosch, E., and Llyod, B.eds, *Cognition and Categorization*, Hillsdate, New Jersey.

ماجدولين النهيي
كلية الآداب، الرباط

التعليم المبكر للغة العربية من وجهة نظر لسانية

سنبين، في هذا المقال، أن التعليم المبكر للغة العربية له مجموعة من الإيجابيات، وأنه يزود الطفل بنسق متكامل يمكنه من استعمال هذه اللغة بطريقة سليمة، كما يؤهله لمعرفة لغة/لغات أخرى في مرحلة لاحقة.

سنبرز، من خلال هذا الطرح أن اللغة العربية، خلافا لما يراه البعض، لا تطرح مشاكل كبيرة في تعليمها للطفل في مرحلة مبكرة. وسنبين أن النسق العربي يقوم أساسا على منطق التقابلات، سواء في المستوى الصرافي والصواتي، أو في المستوى التركيبي والمعجمي. كما أنه نسق يقوم على العلامات والمؤشرات الصرافية التي تساعد على التمييز والفهم، إضافة إلى قدرته الكبيرة على الاختزال والاختصار.

وفي استدلالنا على أهمية ويسر التعليم المبكر للغة العربية، سنعتمد نظرية انشطار الفتحة للسغروشني (1991-1999)، فيما يخص الجانب الصواتي والصرافي، وسنعتمد طروحات الفاسي الفهري (1986-1990-1994-1997)، المتعلقة بتركيب المعجم، وبتصور المعجم الذهني.

الورقة منظمة بالشكل التالي: سنبين، في فقرة أولى، أن النسق الحركي العربي نسق واضح، قائم على التقابل في السمات. وسنبين أهمية تقابل الصوائت الموسومة والصوائت المحايدة في بناء الصيغ العربية. كما سنبرز أهمية اعتماد نظرية منظمة كانشطار الفتحة لتزويد الطفل بملكة صياغة الألفاظ العربية.

في فقرة ثانية، سنبين أهمية تقابل الحركات العربية في تلقين وظائف نحوية أساسية، وفي تنشيط إمكانات البنى الموضوعية والأدوار الدلالية في ذهن الطفل، وكذا توسيطها في اتجاه استعمالات اللغة العربية.

وفي فقرة ثالثة، سنبين أن المعجم العربي تتوفر فيه إمكانات تزويد الطفل بمعلومات مبنية ومنظمة، قائمة على خاصيتي التقابل والتأشير الصَّرفي. كما

سنبرز خاصية الاختزال في مجموعة من الصور المعجمية، في إطار ما عبرعنه الفاسي الفهري (1997) بمصطلح "الإصهار".

1. اللغة العربية لغة موصوفة

إن أول نقطة إيجابية تجعل اللغة العربية مهيأة للتلقين بيسر هي كونها لغة خضعت لمقاربات وصفية حاولت تقنينها، وحاولت التقليل من ظواهر الالتباس والتعدد التي تعرفها اللغات عادة. كما أنها ما زالت موضوعا للدراسة والبحث اللساني الحديث، وهو أمر من شأنه أن يدقق في خصائصها ويرصد اطراداتها.[1]

نشير في البدء إلى أننا سننطلق، في وصفنا لمجموعة من خصائص النسق العربي وعلاقتها بعملية التعليم، من افتراض أساسي مرتبط بملكة اللغة بصفة عامة، ويتمثل في كون الانسان مهيأ بصفة قبلية لمعرفة اللغة، ومزود بما يسميه

[1] الالتباس والتعدد ظواهر طبيعية في اللغات لأنها تعتمد أدوات محدودة لإنتاج عبارات لا محدودة، مما يؤدي إلى تراكم الوظائف والدلالات على نفس الصورة. وكذلك لكون اللغات تحتك ببعضها وتخضع لمجموعة من التحولات عبر مسارها التاريخي.

شومسكي (1980) بمجموعة من الكليات اللغوية. فالملكة اللغوية، في هذا التصور، نسق قائم بذاته، متخصص في استقبال وإدراك اللغة كموضوع خاص، بواسطة مجموعة من الآليات الذهنية المتخصصة.[2]

2. الخصائص النسقية للغة العربية

1.2. النسق الحركي للغة العربية

إذا نظرنا إلى النسق الحركي للغة العربية، سنلاحظ أنه يتكون من ثلاث حركات، في المستوى الصواتي: الفتحة والضمة والكسرة.[3] وهذه الحركات هي التي تأتلف لتكوين الصيغ. وقد بلور الأستاذ السغروشني آلية نظرية تمكننا من حصر الصيغ العربية، هي نظرية انشطار الفتحة. وهي نظرية تقوم على فرضية أن الفتحة ليست بأصل، استنادا إلى قول القدماء إن الألف ليس بأصل، لا لأنه يخفي علة (واوا أو ياء). فكل فتحة، في هذا التصور، تنشطر إلى

---

[2] انظر شومسكي (1980)، وانظر غاليم (1999)

[3] يمكن أن نرمز للفتحة بالرمز الصواتي -، وللضمة بالرمز -ُ، وللكسرة بالرمز =، تبعا للسغروشني (1987).

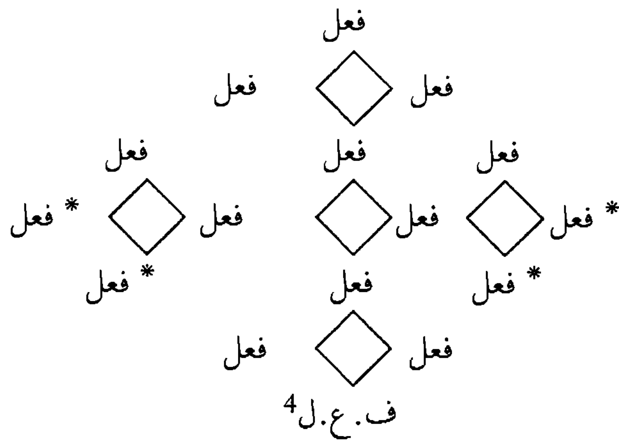
ضمة أو كسرة، وكل ضمة أو كسرة ترجع إلى الفتحة. ويتبين ذلك من خلال ما يلي:

(1) أ). ـــ ← {ـــ ، ـــ}

ب). {ـــ ، ـــ} ← ـــ

ونتمكن، بتطبيق انشطار الفتحة، من الحصول على إمكانات الصيغ في الثلاثي والرباعي والخماسي. ففي الثلاثي تنشطر فتحة "فعل" الأولى فنحصل على "فعل، فعل"، وتنشطر فتحة "فعل" فنحصل على "فعل، فعل". ونطبق قاعدة اختلاس الحركة العالية على "فعل" و"فعل" فنحصل على "فعل". وتنشطر فتحة "فعل" فنحصل على "فعل" و"فعل". وإذا طبقنا عليهما قاعدة اختلاس الحركة العالية نحصل على "فعل" و"فعل".

وتبرز هذه الإمكانات من خلال الأخطوط الثلاثي المبين أسفله:



فعندما نربط توليد الصيغ، كما بينا، بعملية تعليم اللغة العربية، يسعفنا هذا التوليد في حل إشكالين أساسيين. فهو يلغي القول بتعدد الصيغ وكثرتها وعسر تذكرها، إذ أنه يضع أمامنا إمكانات محصورة تدخل عليها الزيادات في مواقع محددة. وهذه الزيادات خاضعة لقيود مقطعية.

---

4 يمكننا أن نولد أيضا صيغ الرباعي، عن طريق انشطار فتحتي "فعلل"، التي نحصل عليها بعد تطبيق قاعدة السبب الخفيف على "فعلل". وقد اقتصرنا هنا على الثلاثي لأنه بمثابة العمود الفقري للمادة العربية بصفة عامة.

ففي الثلاثي (ف.ع.ل)، نزيد إما قبل الفاء أو بعدها أو بعد العين أو بعد اللام، أحدا من أحرف الزيادة (سألتمونيها). وتخضع هذه الزيادة لقيود مقطعية، إذ يمنع زيادة ألف بعد فاء "فعل" لتفادي التقاء الساكنين. كما يمنع زيادة أكثر من أربعة أحرف.

ويبين توليد الصيغ المجردة والمزيدة بهذه الطريقة الإمكانات الإيقاعية للغة العربية، وهو أمر يدخل في صميم تشكيل القدرة اللغوية للمتعلم. ويفترض السغروشني(1987) في هذا الباب أن الصيغة أول ما يثبت في ذهن المتعلم، أي أنها أول ما يبدأ الطفل باستعماله عند اقتناء لغة أهله بصفة طبيعية. ومن هذا المنطلق، يعتبر النسق القائم على التأليفات الحركية في تكوين ألفاظه نسقا أيسر وأقرب إلى الإدراك والتعود.

نلاحظ، كذلك، أن النسق الحركي العربي يقوم، في تخصيص قطعه وتأليفها، على التقابل بين الفتحة، من جهة، والضمة والكسرة، من جهة أخرى. فالفتحة حركة سافلة [low] تقترب من السكون، وهي حركة واضحة وغير موسومة. ويرى ياكبسون Jacobson (1979) أنها أكثر الحركات صلابة،

وأن تعرفها يتم بسهولة لأنها حركة صافية وثابتة. أما الضمة والكسرة فهما عاليتان وسائلتان ومتحولتان، وهما إذن موسومتان ومعتمتان.

ونظرا لكون الفتحة حركة محايدة، فإنها تأتلف وتتجاور بسهولة مع باقي الحركات في النسق العربي، بينما الضمة والكسرة لا تتجاوران لأنهما موسومتان. فالمحايد يأتلف والموسوم والمحايد يأتلف، بينما الموسوم والموسوم لا يأتلف. ويمكننا أن نقيم تناظرا بين هذه العملية التأليفية التقابلية، وبين ما يقع في تأليف القيمتين الرياضيتين "+" و"−".

فإذا أسندنا إلى القطع الموسومة قيمة "+" ، وأسندنا إلى القطع غير الموسومة قيمة "−" ، فإن اقتران القيمة "+" بمثيلتها تفضي إلى "+" ، وهو موسوم. بينما اقتران القيمة "+" بما يقابلها، أي "−"، يفضي إلى "−" أي غير موسوم.[5] ويمكن توضيح هذا التناظر كما يلي:

[5] إذا انطلقنا من كون المنطق الرياضي هو الأقرب إلى بنية الفكر الإنساني، فإن الأشياء القائمة على هذا المنطق، أو المتناظرة معه، تكون أكثر قابلية للتعلم، لأنها تنشط بنيات فكرية أساس لدى المتعلم.

(3) أ) + موسوم + موسوم = + موسوم

ب) – موسوم + موسوم = – موسوم

ونفترض أن منطق التقابل المذكور يحكم جميع مراحل تكوين الكلمة العربية. فتكوين الصيغ يخضع لتقابل ما هو موسوم وما هو محايد كما بينا. وهذا ما عبر عنه السغروشني (1991)، في إطار انشطار الفتحة، بقيدي اللاتجانس واللاتماثل. ويمنع القيد الأول تجاور الضمة والكسرة. ويمنع القيد الثاني تجاور الحركتين العاليتين المتماثلتين (– –، – –). وقد وضعنا في الاخطوط (2) علامة نجمة على الصيغ التي تخرق القيدين المذكورين.

2.2. التقابل في تكوين الجذور العربية

ويخضع تكوين الجذور العربية كذلك إلى التقابل بين الموسوم والمحايد بالنسبة لسمات المخرج، إذ لا يقبل، عموما، تجاور القطع الحاملة لنفس القيمة فيما يخص الموقع النطقي، وخاصة القطع الخلفية، أي المنتمية إلى منطقتي الحلق

والحنجرة. فمثلا القطع الموسومة بالنسبة للسمة [خلفي]، كالخاء، والحاء، العين، والهاء، لا تتجاور.

وإذا نظرنا إلى تكوين الجذوع، باعتباره خاضعا لقيود مقطعية تمنع عددا من التآليف بين القطع المتحركة والساكنة، يمكننا أن نفترض كون بناء الجذوع المجردة والمزيدة خاضعا للتقابل بين عمليتي التحريك والتسكين.

فالقطع الموسومة بالنسبة للسمة [ساكن] لا تأتلف.[6] وذلك لأن التقاء الساكنين مثلا لا يسمح به في اللغة العربية في غير الوقف، مثل "تام، عام، هام". كما أن توالي عناصر متقابلة من حيث التحريك والتسكين (متحرك، ساكن، متحرك، ساكن) مستحب في النسق العربي. ولذلك يكره النسق توالي المقاطع القصيرة مثل "فعلل".

[6] نقصد هنا الصامت الذي لا تتلوه حركة، وهو عكس المتحرك، أي الصامت الذي تتلوه حركة. ويرمز عروضيا للأول ب "-" وللثاني ب "ه". انظر بصدد التقطيع العروضي معجم العين للخليل ابن أحمد الفراهيدي، وانظر السغروشني (1987).

ويتبين أن تأليف المقاطع، مثل تأليف الجذور، يفضل تجاور القطع المتقابلة، المتعارضة من حيث قيم السمات.[7] لذلك يمكن القول إن التأليف العربي تأليف تقابلي على العموم. ونفترض أن هذه الخاصية يمكنها أن تجعله نسقا سهل التلقين، خاصة إذا علمنا أن كثيرا من أسس إدراك العالم بصفة عامة تقوم على التقابلات، مثل إدراك الاتجاهات: (فوق/تحت، أمام/وراء، أعلى/أسفل).[8]

3.2. *التقابل والنظام النحوي*

يساعد النظام النحوي للغة العربية على تلقين أسس بناء الجمل بطريقة تقابلية. فإذا نظرنا إلى تقابل الفتحة (النصب) والضمة (الرفع) والكسرة

[7] تعتبر صفات المقاطع: قصير، طويل، مديد، ثقيل، منغلق، منفتح، سمات تخصص المقاطع، تسند إليها القيمتان "+" و"-". انظر في هذا الصدد السغروشني (1987)، وانظر أركنجلي (1991)، Archangeli، وكنستويتز Kenstowitz (1994).

[8] تحتاج هذه الفكرة إلى مزيد من الاستدلال، وهو أمر لا يتسع له المجال في هذا المقال. كما أنها تحتاج إلى واقع تعليمي تجريبي يدعمها، خاصة على مستوى معطيات اللغة العربية. للتوسع حول أسس إدراك العالم من الناحية الدلالية، انظر غاليم (1997) و(1999).

(الجر)، في علاقتها بالوظائف النحوية، نلاحظ أنها علامات تيسر مهمة التمييز بين هذه الوظائف.

فبالنظر إلى الأمثلة ((4أ–ج) ،أسفله، وهي جمل تمثل بنى أساسية في عملية تعليم اللغة العربية في مرحلة أولى، يدرك الطفل أن وظيفة العنصر المرفوع غير وظيفة العنصر المنصوب، وغير وظيفة العنصر المجرور:

(4) أ) جاء زيد محور/منفذ

ب) أكل زيد تفاحة منفذ/ضحية

ج) ذهب زيد إلى المدرسة منفذ/هدف

ونفترض أن هذا التمييز، بفضل العلامة الإعرابية، يجعل المتعلم يدرك بسهولة اختلاف البنى الموضوعية. وقد افترض بنكر أن كل عبارة لغوية ترتبط في إدراك المتعلم ببنية موضوعية يمكن التمثيل لها بواسطة ما سماه نواة محورية، تنشط في ذهنه أدوار دلالية يفترض أنها حاضرة لديه في إطار الكليات اللغوية.[9] ويمكن التمثيل للنواة المحورية للأمثلة أعلاه كما يلي:

[9] انظر بنكر (1989).

(5) أ) فعَل س x acts

ب) فعَل س في ص x acts on y

ج) ذهب س إلى ص x goes to y

وقد افترض بنكر (1989) أيضا أن الذهن مزود بقواعد للربط بين الموضوعات والوظائف النحوية بصفة مطردة، وهذا يدعم ما نرمي إليه من أن العلامة الإعرابية قد تيسر عملية الربط المذكورة. ويرى الفاسي الفهري (1997)، في هذا الإطار، أن نمو النظام الحركي عند متعلم اللغة العربية مرتبط بنموه التصوري والمعرفي.

3. المعجم والتأشير الصرافي

وتجعلنا الافتراضات السالفة الذكر نستنتج أن اللغة العربية لغة علامات ومؤشرات. ويتعزز هذا الاستنتاج إذا انتقلنا إلى النظام المعجمي الذي تقوم عليه هذه اللغة، خصوصا إذا نظرنا إلى ظاهرة التعدية في الأفعال العربية.

وتجدر الإشارة هنا أيضا إلى أن التعدي واللزوم ظاهرتان متقابلتان في النظام العربي. فالأفعال إما متعدية أو لازمة، وهي إما متعدية أصلية أو متعدية مشتقة. واشتقاق المتعدي انطلاقا من اللازم يقوم، غالبا، على التأشير الصرافي. ويظهر ذلك إذا قارنا (6 أ) ب (6 ب)، من جهة، و (6ج) و(6 د)، من جهة أخرى:

(6) أ) خرج زيد

ب) أخرج زيد عمرا

ج) أكل زيد دجاجة

د) أكّل زيد عمرا دجاجة

ونلاحظ أن تعدية "خرج" تمت بواسطة صرافة التضعيف. ونفترض أن هذا التأشير الصرافي يجعل عملية تعلّم اللغة العربية أيسر من تعلم اللغات الأوروبية. ففي الأنجليزية مثلا نجد نفس الصورة تعبر عن المتعدي وعن اللازم، أو المطاوع، كما هو واضح في (7):

(7) أ) corn grows

ب) we grow corn [10]

---

[10] المثال ورد في هيل وكايزر (1993).

من جهة أخرى تمتاز اللغة العربية بخاصية الاختزال في الصور، فحينما نقول "أكل" فإن هذه الصورة تدل على زمن الفعل وعلى الشخص الغائب وجنس المذكر. بينما في الفرنسية نعبر عن "أكل" بعبارة "Il a mangé". وهذه الخاصية هي ما عبر عنه الفاسي الفهري (1997) بالإصهار النحوي الوظيفي. ويظهر هذا الاختزال كذلك في معجمة كثير من المعاني التصورية كما هو مبين في الأمثلة (8):

(8) أ) أورق الشجر

ب) ألبنت البقرة

ج) أربع الرجل

د) صاف الجو [11]

ففي هذه الصور تم إصهار الموضوعات " الورق، اللبن، الربيع، الصيف" في فعل معجمي للصيرورة "صار". فتأويل "أورق الشجر" هو "صارت له أوراق". وتبرز هذه الأمثلة وغيرها أن للغة العربية طاقة إصهارية كثيفة، إذ يمكننا أن نعبر بالمفردة عما تعبر عنه العبارة.

---

[11] الأمثلة وردت في الفاسي الفهري (1997).

ونستنتج من معالجتنا لبعض أمثلة المعجم العربية أن تلقين اللغة العربية في سن مبكر من شأنه أن يزود المتعلم بآلية معجمية ذهنية يستطيع بواسطتها أن يقوم بالتخزين الكثيف والمنظم للمواد المعجمية، ويمكنه في مرحلة لاحقة من التمييز بين ما ينتمي إلى لغته وما لا ينتمي إليها.

إن الخصائص والمميزات المذكورة عبر هذا العرض، والمتمثلة أساسا في قيام النسق العربي على التقابلات في عدد من قيوده الأساسية، وقيامه على التأشير الحركي والصرافي، وكذا قدرته على الاختزال، تمككنا من القيام بافتراضات أولية مفادها أن العملية التعليمية عملية قد تصبح غير معقدة، إذا استفادت من نتائج البحث اللساني الجاد والمثمر، وأن مدة التلقين يمكنها أن تصبح أقصر إذا ركزنا على ترسيخ معالم النسق وتقوية القدرة، عوض التركيز على تلقين القاموس وتحفيظ القواعد بطرق جافة وعقيمة. وتبقى، مع ذلك الافتراضات المذكورة بحاجة إلى واقع تجريبي يدعمها، وإلى بلورة منهج يصوغ هذه النتائج في برنامج بيداغوجي تعليمي.

ونفترض، أخيرا، أن تقوية القدرة اللغوية المرتبطة بلغة التعليم الأولى تمنح الطفل نوعا من الأمن اللغوي، وتؤهله لاكتساب لغة ثانية، وتخفف من مشاكل التداخل اللغوي وتحويل الشفرة.[12]

خاتمة

حاولنا، في هذه الورقة، أن نبين بعض مكامن اليسر في النسق الصواتي والصرافي والتركيبي والمعجمي العربي، في سبيل الدفاع عن أهمية تعليم اللغة العربية في سن مبكر، باعتبارها لغة موصوفة ممنسقة، قادرة على تزويد الطفل بمجموعة من الأدوات اللغوية المتكاملة. فبينا أن النسق الصيغي العربي نسق مرن قائم على التقابلات بين سمات الحركات الثلاث الأساسية. كما بينا أن تأليف المقاطع العربية تقابلي أيضا. ووضحنا أن النسق النحوي والمعجمي العربي يقوم على العلامات والمؤشرات الصرفية، وهو أمر ييسر عملية التعلم.

[12] بينت بعض الدراسات في السوسيولسانيات أن التمكن من نسق اللغة الأولى يخفف من مظاهر تداخل الشفرة لدى تعلم لغة ثانية، انظر ،مثلا ،ماكي (1976).

المراجع

الخليل، أبوعبد الرحمن بن أحمد الفراهيدي، *كتاب العين*، تحقيق محمد مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، 1989.

السغروشني، إدريس: 1987، *مدخل إلى الصواتة التوليدية*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

السغروشني، إدريس: 1988، الصيغ في اللغة العربية، *وقائع الندوة الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب*، منشورات عكاظ.

السغروشني، إدريس: 1993، الزيادة ونظرية انشطار الفتحة، *محاضرات السلك الثالث*، كلية الآداب الرباط.

غاليم، محمد: 1997، في التصور القالبي، *أبحاث لسانية*، المجلد 2، العدد 2، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

غاليم، محمد: 1999، *المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي*، منشورات معهد الدراسات والابحاث للتعريب، الرباط.

الفاسي الفهري، عبد القادر:1986، *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1997، *المعجمة والتوسيط، نظرات جديـــدة في قضايا اللغة العربية*، منشورات المركز الثقافي العربي.

Jacobson, R. & Wagh, L.: 1979, *La Charpente Phonique du Langage,* les Editions de Minuit

Fassi Fehri, A.: 1994a, Constraining the Lexicon of Arabic forms: Nominalisations and Adjectives, ms. Faculty of Letters, Rabat.

Hale, K. & Kayser, J.: 1997, *The basic of element structure*, Massachusetts Institute of Technology.

Kenstowicz, M.: 1994, *Phonology in Generative grammar,* Blackwell, Cambridge Massachusetts, U.S.A.

Mc Key, W.: 1976, *Bilinguisme et Contact des Langues*, ed. Klincksieck, Paris.

Pinker, S.: 1989, *Learnability and cognition, The aquisition of Argument Structure*, MIT. Press, Cambridge MA.

يوسف باش
كلية الآداب، بني ملال

قضايا في تنظيم مداخل القاموس

اهتمت الأنحاء اللغوية منذ مدة بمراجعة عدد من التعميمات اللغوية، بنـــاء على خصائص المفردات المعجمية، ودورها في الوصف النسقي العام للغـــات. ولقد بحث التوليديون كثيرا على نحو يكون أنيقا وبسيطا، بإمكانه رصد أكـبر قدر من الاطراد، والتنبؤ بحجم الفرادات والاستثناءات في مجال المعجم.

مثل هذا النحو، سيكون من نتائجه المباشرة رسم استراتيجية أكثر كفايـــة في إعداد القواميس اللغوية (كوسائل ناجعة في التعلم اللغوي)، وفي تحديـــــد خصائص المعرفة المعجمية عند المتكلم.

نعرض، في هذه الورقة، لبعض القضايا المطروحة في المعجم، وفي الدراســـة المعجمية بخصوص وضع القواميس اللغوية ومسألة المداخل. ومن تم، نخلـــص إلى بعض النتائج التـــي تهم المعجم العربي. ونعتمد، في هذا العرض، مجموعـــة من الملاحظات الحديثة في عمل Taylor, S,M (1980)، وفي قـــراءة Beth, Levin

(1985). إضافة إلى ملاحظات متفرقة من كتاب *La définition* (مركز الدراسات حول العجم، *لاروس* (1990)).
وبالنسبة للغة العربية، نعتمد أعمال الفاسي الفهري (1986) و(1997) و(1998).

1. المشروع المعجمي ومسألة القاموس

يتجاوز هدف المشروع المعجمي، المبلور في أعمال المعجميين والدلاليين في السنوات الأخيرة، مجرد عكس ومعالجة أنواع وتخصيصات المعرفة المعجمية من تركيب ودلالة وصرف وصواتة. إن الهدف الذي يتوخاه المشتغلون بالمعجم والدلالة حديثا، هو وضع قواميس للغات مختلفة، تترجم بشكل صريح القدرة المعجمية عند المتكلم.

ما يحتاج إليه في هذا المجال، هو تقديم عمل نسقي يعين التخصيصات النحوية والمعجمية الضرورية لوحدات اللغة، ثم يستعمل نتائج هذا التعيين في صناعة القواميس، وفي مقاربة قضايا المعجم بصفة عامة. واللغة العربية في هذا

الجانب، محتاجة أكثر لعمل معجمي ينظم المادة (مادته) من جهة رصد خصائص وحداتها، ومن جهة رصد طبيعة العلاقات بينها.[1]

1.1. المعلومة القاموسية وأسئلة المداخل

القاموس، بوصفه موضوعا لسانيا، يجيب على عدد من الأسئلة. وفي هذه الحالة، فإن المفردات التي تلعب دور المداخل أو الدخلات، تعتبر عناوين الاتصال بمعلومات مرموزة.

المفردات في القاموس، هي رؤوس تعبر عن عدد من العلاقات النسقية التي تتوزع بين مستويات النحو، إضافة إلى عدد من الترابطات المعجمية الضمنية، من قبيل الترادفات والاشتراكات في اللفظ والمعنى... ثم قضايا الاستعمال اللغوي، ومقاماته.

[1] باستثناء أعمال الفاسي الفهري (1986)، (1990)، (1997)، (1998)، وأحمد المتوكل (1995)، ثم بعض الإشارات الأساسية التي وردت في الحمزاوي (1991)، وأحمد مختار عمر (1998)، لا نجد فيما قرأناه للمحدثين من العرب، من دراسات لسانية متعمقة لقضايا المعجم ونظريته التمثيلية. فأغلب أعمال هؤلاء وصفت تاريخ المعجمية العربية، ونمطت المعجم العربي من حيث أنواعه وحقبه الزمنية.
انظر، في هذا الصدد للتمثيل، كتابات أبي الفرج محمد أحمد، وإميل يعقوب، والطرابلسي أمجد، ومحي الدين محمد عبد الحميد، ونصار الحسين، ويسرى عبد الغني عبد الله... وآخرين.

ولأن تحديد المقصود بـ: "التعريف"في القاموس، يقتضي مبدئيا الإجابة على كل المشاكل المرتبطة بالكلمة، فإن توظيفه العام يعود إلى المبادئ المتحكمة في كلمات اللغات: في إفرادها واستقلالها، وفي تركيبها داخل اللغة. أي، بالنظر إلى توافق الكلمات حين النظم، وأيضا بالنظر إلى توافق الدلالات التي تعبر عنها.

تؤثر مسألة استقلالية الكلمة، بالإضافة إلى نوعها، على طبيعة المدخل المعجمي المخصص لها في القاموس. فالكلمات، بوصفها خطأ أو صفا من الأصوات، ثم باعتبارها عناصر نحوية ووحدات للمعنى، تطرح عددا من الأسئلة اللسانية والمعجمية المحضة، التي تنعكس بصفة مباشرة على طبيعة مداخل القاموس، وعلى فهرستها أيضا. ولقد بينت الدراسات المعجمية الحديثة، أن بعض هذه الأسئلة تحولت إلى قضايا رئيسية، يفرز الاهتمام بها ومقاربتها، نتائج مهمة على صناعة القاموس اللغوي.

2. قضايا المداخل المعجمية

نعرف في هذا الجزء، بأنواع القضايا المطروحة في الدراسة المعجمية، في علاقتها بمجال الصناعة القاموسية (الليكسيكوغرافيا). ونعتمد فيها، أساسا،

الطرح النظري الذي يقاربها في علاقتها باللغة الأنجليزية، مع الإشارة إلى مـــا يماثلها من مشاكل في القاموس العربي.

1.2. دور المعجم في تحديد المعرفة المعجمية

اعترف في السابق، أن أي وصف وتفسير كاف للغة، لا بد وأن يتضمـــن لائحة لكل الكلمات المستعملة في هذه اللغة. مع الإشارة أن العلاقة بين هــذه اللائحة وبين النحو / نحو اللغة، قد درست وفحصـــت في اعمـــال متباينـــة ومتفاوتة، منذ الطرح التقليدي، ثم البنيوي، إلى الطروحات التوليديـــة الأولى والأخيرة.[2]

وتشير لفين (1985)، أنه في إطار الاهتمام بطبيعة الأشياء والمكونـــات الـــتي تدخل في تكوين وبناء قدرة المتكلمين المعجمية، يبدو من الضروري التســاؤل حول ما يحتاجه متكلم اللغة للتعلم، حين يتم اكتساب وحدة معجمية ما. فهل هذا المتكلم في حاجة إلى معرفة أكثر من معنى الكلمة؟

---

[2] هذا النوع من الاهتمام بعلاقة المعجم والنحو، التجئ إليه في عدد من الأعمال كمحطة أساســية في رصــد مراحل تطور دراسة المعجم، والتأكيد على مكانته في الوصف اللغوي.

انظر تفاصيل هذا التعامل، في هوسهولدر (1975)، HOUSEHOLDER وفي تايلور (1980) TAYLOR. حيــث الاعتماد أساسا، على تجارب بلومفييلد (1933) BLOOMFIELD، وكاتز-فـــودور (1963)، KATZ-FODOR وتشومسكي (1957)، وآخرين.

وإذا كان هذا صحيحا، فما هو حجم هذه المعرفة؟
أيضا، ما هي الخصائص التي يعرفها المتكلم بالنسبة لمفردات لغته، تكون مطردة أو فرادية (استثنائية)؟ ثم، ما هي الخصائص التي هي نتيجة لخصائص أخرى؟

هذا الاهتمام من لفين بمسائل القدرة المعجمية، كان الغرض منه التمهيد للتقصي حول أي مقاربة بإمكانها رصد طبيعة المداخل المعجمية. معا، من ناحية تحديد وتعيين المشاكل المركزية ذات العلاقة بمداخل القاموس، ثم من ناحية المساهمة في حلها. لذلك، ركزت الباحثة في اعتبارها لهذا الهدف، على نقطتين أساسا هما:

أ. ما هي مكونات المعرفة المعجمية؟
ب. كيف يمكن تمثيل هذه المعرفة تمثيلا جيدا؟[3]

[3] انظر مقدمة لفين، ص. 1 و2.

2.2. قضايا متواقفة

هناك ثلاث قضايا رئيسية متداخلة فيما بينها، بخصوص مفهوم المدخل المعجمي (Lexical Entry). وكل قضية منها، يتطلب بحثها اعتماد القضية الأخرى. فهي إذن، قضايا متواقفة، يتوقف بعضها على البعض الآخر (Interdépendant).

1.2.2. شكل ومحتوى المدخل المعجمي

تقوم الصناعات القاموسية على نظام تقابلي، يضع عناصر المعجم (المفردات) من جهة، ومن جهة أخرى ما يعادلها من العناصر التي يتم تمحيصها في اللغة نفسها. عناصر المعجم الأولى، يتم تقديمها في صورة عناصر منفصلة، معدة ومهيأة أساسا للاستغلال الدلالي (أي ما ينعت عادة بوحدات المعالجة المعجمية).

وحين كتابة أو وضع المداخل المعجمية في القاموس اللغوي، يجب القيام بمجموعة من الخطوات الإجرائية الرئيسية، هي التالية:

أولا، الفصل في مسألة ذات أهمية، وهي هل نضع لكل مورفيم (صرفية) في اللغة مدخلا منفصلا، أم نضع المداخل فقط للكلمات التامة؟، أو هل سنأخذ بمقاربة تقول بالتأليف بينهما معا؟

يستتبع أمر الفصل في هذه النقطة، عددا من النتائج في المعجم العربي. فهل سنجعل المداخل بحسب الجذور مظهرا رئيسيا، وهي الطريقة المعروفة في كثير من معاجمنا القديمة واللاحقة. أم نجعل المداخل فقط للكلمات التي استكملت خصائصها الصرفية والتركيبية؟. وحتى في هذه الحالة الأخيرة، فهناك مشاكل تتضح الآن في الخطوات المتبقية.

ثانيا، هل سندخل الكلمات المتعالقة صرفيا وتركيبيا في المعجم، من مختلف الطبقات المقولية (أسماء، أفعال، صفات)، باعتبارها وحدات معجمية منفصلة ومستقلة عن بعضها، أم بوصفها كلمة واحدة ذات صور مختلفة تعود في تكوينها إلى القواعد الاشتقاقية؟

هذه حالة الأصول المعجمية التي تصدر عنها كلمات مختلفة في مقولتها، وفي خصائصها التركيبية والدلالية. وهذه الحالة تمس العربية بشكل مباشر، لقيامها على آلية الاشتقاق الصرفي، وما تستلزمه من انعكاسات نحوية واضحة.

ثالثا، كيف سندخل البنيات والصور التصريفية للكلمات: هـــل ككلمـــات منفصلة أم كجذوع؟، أم سيتم إلحاق هذا الدور بالقواعد التنظيميـــــة الـــتي يختارها القاموسي، في إطار الفهرسة التي يقترح؟

يلاحظ في هذا الجانب، أن العربية لا بد وأن تعتبر هذا المستوى، مـــادامت الحركات التي تدخل في بناء ووسم الجذوع التصريفية، تقوم بوظائف متعـــددة تركيبيا ودلاليا أيضا.

رابعا، كيف ستعالج الوحدات الأطول من الكلمة، مثل: المركبات المنحوتـــة، والعبارات المسكوكة، من قبيل " بعلبك"، و"حضر موت"، ثم "حيص بيـــص" أو "أهلا وسهلا"...؟ هل سيكون لها أصلا مداخل خاصة بها؟، ثم مـــا هـــو الدور الذي ستقوم به إذاك؟ (إذا كانت ذات مداخل خاصة).

2.2.2. التعالق بين المداخل المعجمية

تطوير نموذج معجمي من شأنه أن يساعد ليس فقط، في تخصيص مســـألة الشكل والمحتوى (القضية الأولى). بل أيضا، في توضيـــح نـــوع التعالقـــات والارتباطات فيما بين المداخل.

يتعلق الأمر هنا، بمشكل "التعالق المعجمي" (Lexical Relatedness) في مثل طبقات المفردات ذات تعالق نوعي، من نوع المفردات متعددة المعاني (Polysemous)، والمفردات المتجانسة (Homophonous)، والمفردات المترادفة (Synonymous)، أو التي بينها طباق أو معنى متناقض (Antonymous)، وتلك المتضادة دلاليا (Converse Items).

لقد اقترحت في تفسير مثل هذه التعالقات المذكورة، في علاقتها بالمدخل المعجمي، طرق ثلاثة على الأقل:

أ. يجب أن يكون المعجم مؤلفا من عدد من الأجزاء الفرعية. كل جزء يحتوي على لائحة حشوية (Redundant) من العناصر التي تجمع بمقتضى خصائص مشتركة.

ب. يجب على المداخل أن تكون مربوطة إلى بعضها البعض، بواسطة نسق واسع من القواعد. بحيث تجعل بالإمكان، تحديد التعالقات الموجودة بين المداخل، في الترادفات والاشتراكات وغيرها ... إلخ.

ج. يجب على المدخل في صورته ومحتواه، أن يأخذ بعين الاعتبار مسألة التعالق المعجمي.

لقد قام عدد من اللسانيين، في السنوات الأخيرة، برصد طبيعة العلاقات التي تجمع بين الألفاظ في المعجم. ولقد اقترحت مجموعة من المعالجات في إطار العلاقات الدلالية، يمكن الاستفادة منها في تخصيص وتنظيم مداخل المعجم العربي.[4]

3.2.2. التعالق بين المعجم والنحو

بدا واضحا وبشكل متزايد، بأن المعلومات التي تهم سلوك الوحدات المعجمية (المفردات)، أصبحت حاسمة في اشتغال النسق اللغوي بشكل عام. ونتيجة لهذا، أصبح اللسانيون في السنوات الأخيرة، يؤكدون على أهمية المعجم في النماذج اللغوية، ويوضحون كيف أن طائفة من العلاقات والارتباطات النسقية (تركيبية، دلالية ...)، يعبر عنها بواسطة الكلمات، أكثر ما يعبر عنها بواسطة آليات وأدوات النحو.

هذا الوضع، يدفع بشكل مباشر إلى اعتبار مظهرين رئيسيين للمعجم، في علاقته بمداخله. هاذان المظهران هما: الاطراد والفرادية.

[4] انظر في هذا الصدد جاكندوف (1972)، وكارتر (1972).

المعجم هو لائحة الفرادات والاستثناءات الأصلية في اللغة (Baic Irregularities) وهو في نفس الوقت، محل الاطرادات. وعادة ما يطرح السؤال نفسه في مثل هذه الحالة، حول حجم الاطراد الذي يجب أن يرد في المعجم، ثم عدد المسائل التي تبقى للنحو.

إنه يميز، في الجواب عن هذا السؤال، بين صور ثلاثة يمكن للمعجم أن يتخذها منطقيا في علاقته بالنحو. هذه الصور، تختزل في شكل افتراضات كالتالي:

الافتراض الأول: المعجم يشتمل على كل الاستثناءات اللغوية، ولا يسمح بالإشارة إلى الاطرادات داخله، أو إلى الاستثناءات خارجه. (ماعدا ما يتعلق بقواعد الحشو المعجمي حين التخصيص التام للمفردات).

الافتراض الثاني: المعجم يشمل فقط على الاستثناءات وليس الاطرادات لكن بعض الاستثناءات يمكن الإشارة إليها خارج المعجم.

الافتراض الثالث: المعجم يشمل على كل الاستثناءات وبعض الاطرادات اللغوية.

المراجع

ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن: *جمهرة اللغة*، حيدر آباد، الدكن، 1346 هـ.

ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب: *تهذيب الألفاظ*، نشر لويس شيخو، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1897.

الحمزاوي، محمد رشاد: 1991، *قضايا واشكالات*، تونس.

السغروشني، إدريس: 1996، التأليف والمعجم العربي، *أبحاث لسانية 1*، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1986، *المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة*، دار توبقال، البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1997، *المعجمية والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية*، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

الفاسي الفهري، عبد القادر: 1998، *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*، دار تبقال، البيضاء.

Chaurand, J. et Maziere, F.: 1990, *la définition, centre d'étude du lexique.* lib. larousse.

Corbin, D.: 1991, *introduction, la formation des mots: structures et interprétation,* lexique.**10**, P.U.L

Householder, f. W. & Saporta, S.: 1975, *problems in lexixography*, Indiana University.

Levin, B.: 1985, *lexical Semantic in Review*, MIT. Mass.

Talyor, M.Sh.: 1980, *lexical Idiosycrasy in English.* A. Dissertion, University Oregon

طبع بمطبعة معهد التعريب - الرباط - المغرب